CONSILIEREA PENTRU DEZVOLTAREA SOCIALĂ ŞI EMOŢIONALĂ A COPIILOR CU APTITUDINI ÎNALTE



CUPRINS

PREFAȚĂ
sau
Pentru întâmpinarea nevoilor sociale și emoționale ale copiilor și tinerilor talentați

Problematica consilierii în domeniul copiilor și tinerilor talentați și-a reliefat importanța pe plan internațional, în special după apariția unei cărți distinse cu Premiul Asociației Americane de Psihologie: *Guiding the gifted child. A practical source for parents and teachers*, J. T. Webb, Ohio Psychology Press, 1994. Autorul, care avea să devină celebru, în special în postura sa viitoare de președinte al *Supporting Emotional Needs of the Gifted* (SENG), una dintre cele mai cunoscute fundații americane de consiliere pentru părinți, profesori și elevi, atrăgea atenția asupra faptului că tinerii cu inteligență superioară sunt excesiv de vulnerabili emoțional, datorită nivelului înalt de senzitivitate care îi caracterizează și care se manifestă printr-o capacitate peste medie de *a împărtăși* mediul în care trăiesc. Fundația condusă de profesorul J.Webb a fost înființată în memoria unui adolescent american supradotat care s-a sinucis, neputând să depășească, de unul singur, o problemă afectivă individuală. Cazul a alarmat zeci de mii de familii americane și apoi, alte mii de familii de pe întregul glob. Acestea au empatizat, și-au confesat reciproc neliniștile și au cerut sprijinul fundației asupra unor tensiuni, încercări și chiar drame similare, pe care le-au trăit ele însele, având copii cu aptitudini intelectuale superioare.

Aceasta problematică a devenit, de atunci, o constantă a cercetării științifice și a intervențiilor practice în întreaga lume. Din ce în ce mai multe organizații guvernamentale și neguvernamentale, instituite la nivele locale, naționale sau internaționale, au conștientizat relevanța acestui domeniu, nu doar pentru destinele individuale dar și pentru susținerea și promovarea capitalului de talent al societății pe ansamblu. În acest sens, este elocventă o rezoluția adoptată la Workshopul Strategic COST, 2007, *Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap*. Aceasta se adresează Comisiei Europene, argumentând importanța politicilor coerente de cercetare și de educație. Totodată, rezoluția, intitulată, *Action Plan for the Gifted and Talented –an essential part of the Lisbon Strategy*, solicit sprijinul comunitar în vederea inițierii și a dezvoltării de linii strategice de promovare multidimensional a talentelor.

Prin cartea de față, Adina Ignat răspunde acestei provocări de actualitate. Domnia sa se alătură comunității psihopedagogice specializate în problematica consilierii și a asistenței sociale și emoționale a copiilor și a tinerilor talentați. Autoarea s-a consacrat în acest domeniu specializat al consilierii, prin obținerea titlului de *Doctor în Științe ale Educației*, la Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași, în anul 2009. Teza sa a fost elaborată prin acumulări teoretice și experiențiale consistente: autoarea este absolventă a unei secții de psihologie, a urmat două masterate, unul de *Consiliere școlară*, la Universitatea din București și celălalt, de *Politici și Administrație Publică* (având inclus în curriculum un modul de consiliere a carierei) tot la Universitatea din București. De o deosebită relevanță pentru consistența praxiologică a cărții este faptul ca domnia sa este membru fondator și președintă a Asociației *RO-Talent*, filiala din Suceava, prima asociație dedicată asistenței psihopedagogice specializate a copiilor și a tinerilor talentați din România. Din posturile menționate mai sus, autoarea a coordonat proiecte de cercetare științifică, programe educaționale și de formare a profesorilor, a lucrat efectiv în învățământul preuniversitar,

înainte de a deveni lector la universitatea din Suceava. Pe traseul său profesional, a avut şansa să decanteze valori ale mai multor comunităţi universitare din ţară (Sibiu, Bucureşti, Iaşi, UBB Cluj Napoca, Suceava) precum şi din numeroase universităţi şi centre de cercetare din străinătate (Barcelona, Lleida, Padova). Cu acest portofoliu profesional semnificativ, a analizat şi a reconfigurat o adresabilitate a consilierii psihopedagogice care nu a mai fost abordată, la acelaşi nivel sistematic, în literatura românească de specialitate, până acum.

Cartea este scrisă în paradigma demersurilor academice. Ea începe cu travaliul delimitărilor, clarificărilor şi operaţionalizărilor conceptuale, concentrate pe cele două teme majore ale tezei: consilierea pentru dezvoltare socio-emoţională şi supradotarea. În primele capitole, cartea oferă o serie de instrumente utile investigaţiilor teoretice ale domeniului, precum, o sistematizare a factorilor predictori şi respectiv, mediatori ai supradotării; o sinteză a scopurilor şi a principalelor idei promovate de diferitele abordări ale consilierii; reperele evoluţiei cronologice a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională, toate acestea fiind elaborate pe baza unei analize critice a jurnalelor internaţionale de specialitate.

Reliefăm modalitatea de analiză a consilierii, din perspectivă constructivistă, ca „un proces continuu de ş.a.m.d., proces ce propune o evoluţie în spirală a „căutării în experimentare – reflecţie – creare de sens – interpretare – acţiune – experimentare comun a sensului vieţii". Demersul de consiliere este asociat cu „cercul învăţării experienţiale: trăirea unei experienţe (într-un cadru securizant) asupra căreia clientul va reflecta (descoperind noi înţelesuri), urmată apoi de asumarea acestei experienţe (formarea unui pattern / creare de sens - interpretare) şi de replicarea patternului derivat din experienţa trăită în noi situaţii de viaţă (acţiune / testarea în noi situaţii)". Sunt reconsiderate, din perspectiva finalităţilor investigative ale tezei, evoluţiile şi respectiv, contribuţiile teoretice şi metodologice din literatura recentă de specialitate, asupra consilierii pentru dezvoltarea emoţională şi socială.

Autoarea aduce o contribuţie teoretică în sine, prin valorizarea, în lumina consilierii copiilor şi tinerilor talentaţi, a unor modele şi teorii ale talentului consacrate şi alatele, de dată recentă, precum, A. Tannenbaum, K. Dabrowski, E. Landau, H. Gardner, J. Piirto şi S. Moon.

Ulterior, cartea aprofundează, prin demers analitic, practicile curente pe plan internaţional, aplicate sau aplicabile copiilor şi tinerilor talentaţi. Sunt descrise cu pertinenţă unele dintre cele mai relevante experienţe care se desfăşoară pe baza celor mai avansate modele, precum, terapia afectiv-cognitivă pentru consilierea indivizilor supradotaţi – S. Mendaglio; abordarea sistemică a consilierii copiilor supradotaţi şi a familiilor lor – V. Thomas, K. Ray, S. Moon; modelul de consiliere din perspectiva dezvoltării - J. S. Peterson; modelul de consiliere pentru copiii şi adolescenţii înalt supradotaţi – C. Boland şi M. Gross; modelul terapeutic pentru consilierea copiilor şi adolescenţilor supradotaţi: Formarea Identităţii de Supradotat – A. Mahoney, D. Martin, M. Martin; Modelul „Anotimpurile schimbării" – aplicaţii ale elementelor ştiinţifice şi spirituale în domeniul dezvoltării talentului – B. Kerr; Modelul actiotopic - A. Ziegler şi H. Stoeger; modelul de orientare diferenţiată pentru supradotaţi – T. Safter, C. Bruch; modelul de curriculum pentru consilierea adolescenţilor – T. Buescher; modelul de consiliere a copiilor supradotaţi ce aparţin altor culturi – N. Colangelo; modelul ierarhic pentru consilierea elevilor supradotaţi –Stambaugh &Stambaugh.

De asemenea, cartea prezintă şi unele strategii de consiliere a familiei, ştiut fiind faptul că prezenţa copiilor supradotaţi în familie generează, pe lângă satisfacţie şi mândrie, numeroase dificultăţi, pe planuri multicriteriale, părinţilor: modelul de mentorat - Gray, William şi Gray, Marilynne şi modelul de consiliere bazat pe interacţiunea părinte – şcoală - Colangelo & Dettman.

În urma reflecției și a recontextualizării culturale a acestor practici, autoarea lansează o listă de propuneri pertinente pentru realizarea unui program complex de investigație psihopedagogică în țara noastră. Cartea include descrieri și sugestii aplicative referitoare la caracteristicile specifice consilierii elevilor talentați, scopurile și tipurile distinctive ale acestui demers, principalele metode de consiliere adecvate acestei populații școlare.

Un deosebit element de interes pentru consilierii școlari poate fi reprezentat de subcapitolele finale ale cărții, unde sunt propuse teorii și programe de consiliere ce pot inspira practica curentă din școli. Cititorul va descoperi aici, un program de consiliere de carieră, specific doar elevilor talentați, derulat prin Ro-Talent Suceava, în anul 2000; un program de consiliere pentru dezvoltare personală în context intercultural (inclus în proiectul cu titlul "Olimpiada UNESCO – Tineret pentru cultură" derulat în cadrul Programului de Vecinătate România – Ucraina Phare CBC 2005); un alt program de consiliere, pentru mamele tinerilor cu aptitudini înalte (derulat în cadrul Proiectului "Misiunea femeilor în promovarea talentelor", implementat de Ro Talent Suceava, în perioada 2000 – 2001 și finanțat de Fundația pentru o Societate Deschisă).

Redăm câteva mărturisiri ale mamelor ce au participat la acest ultim program:

" am învățat să privesc mai obiectiv relația mea cu cei doi copii",

" voi încerca să mă schimb în relație cu copilul – am înțeles ce stil parental am și ce trebuie să fac pentru a deveni un părinte mai bun pentru copiii mei",

" a fost o ocazie de a afla că problemele emoționale ale copilului meu sunt și ale altor copii",

" voi ști să-l ajut pe copil să depășească anumite probleme atât la școală, cât și acasă",

„m-am simțit mamă și am învățat o mulțime de lucruri (tactici, strategii, abilități de părinte). Toate aceste activități au fost foarte bine gândite și așteptăm noi programe viitoare.»

"a fost o binecuvântare, o mână întinsă către familia mea într-un moment de criză".

Pe ansamblu, cartea se prezintă ca un ansamblu coerent, cu demersuri investigative fundamentale și empirice, dispuse într-o evoluție argumentativă riguroasă. Analizele calitative ale rezultatelor cercetării sunt conduse cu multă finețe și cu o evidentă orientare spre valorizare în practica imediată. Cu siguranță, este o carte de maturitate, amplu și riguros documentată, care întrunește numeroase contribuții originale.

Credem că, prin publicarea acestei cărți, Adina Ignat devine o demnă moștenitoare și continuatoare a crezului profesorului J. Webb, transpus în spațiul românesc de consiliere socio-emoțională pentru persoanelor talentate.

Profesor universitar Carmen Mihaela CREȚU

Iași, octombrie, 2011

Introducere

Domeniul excelenței aptitudinale apare în reprezentarea teoretică și practică drept unul supus controversei și întrebărilor, întrucât miturile și dilemele descriu copiii cu aptitudini înalte ca fiind în același timp adaptați și inadaptați, puternici și vulnerabili, capabili de autoactualizare și performanțe înalte sau în risc de subrealizare. Viața emoțională și socială a acestora este direct responsabilă de evoluția lor lină, pozitivă spre succes sau tumultoasă, plină de riscuri către insucces. Considerăm astfel că o abordare teoretică și aplicativă în domeniul dezvoltării sociale și emoționale a copiilor cu aptitudini înalte poate să aducă răspunsuri care să asigure o intervenție ulterioară prin strategii și programe de consiliere.

Tema propusă de lucrarea noastră se remarcă printr-o relativă actualitate și noutate în spațiul educațional românesc, fiind provocativă și flexibilă, și integrează domenii supuse dezbaterilor incitante cum ar fi cel al educației pentru copiii supradotați și cel al consilierii psihopedagogice. Provocarea este dusă mai departe de specificul temei abordate și anume focalizarea pe un anumit domeniu al consilierii psihopedagogice – consilierea pentru dezvoltare socială și emoțională – care necesită ample investigații teoretice și metodologice pentru a-i găsi locul și rolul în contextul abordărilor psiho-socio-educaționale.

Actualitatea temei rezidă în preocupările decidenților din politica educațională europeană care propun o mai mare atenție acordată domeniului educației de excelență prin inițierea de rezoluții prin care să includă domeniul ca un câmp explicit de reflecție și investigare ce să se regăsească în linii specifice ale programelor educaționale comunitare și naționale. Tema se regăsește în preocupările actuale din sfera domeniilor aplicative specifice câmpului educațional și al consilierii psihopedagogice adresate populației școlare supradotate și talentate. Consilierea pentru dezvoltarea socială și emoțională a copiilor cu aptitudini înalte se subsumează tendințelor actuale din domeniul psihologiei pozitive aflată într-o accelerată evoluție și care are în centru preocuparea pentru promovarea stării de bine și susținerea devenirii succesului personal prin împlinirea potențialului.

Tema este provocativă întrucât descrie un domeniu mai puțin explorat, asupra căruia planează îndoiala și controversa: pe de o parte copiii supradotați și talentați sunt considerați la fel de vulnerabili sau la fel de bine adaptați ca și toți ceilalți copii, pe de altă parte, se consideră că potențialul aptitudinal înalt aduce cu sine provocări și nevoi sociale și emoționale unice. Tema abordată încearcă un răspuns la întrebarea mereu deschisă: *Ce se poate face în momentul actual pentru a susține dezvoltarea copiilor supradotați și talentați?*

Tema supusă dezbaterii este deschisă și flexibilă întrucât permite abordări multiple dintr-o varietate de puncte de vedere psiho-sociale și educaționale și integrează intervenții de remediere și de dezvoltare. Subiectul supus analizei poate fi în centrul preocupărilor specialiștilor din diverse arii de cunoaștere și cercetare cu condiția sensibilizării și formării specifice pentru a oferi asistență psihologică, educațională și socială copiilor supradotați și talentați.

Complexitatea temei rezidă în însăși complexitatea domeniului dezvoltării socio-emoționale a copiilor superior dotați și talentați. Astfel, discursul teoretic-investigativ are nevoie de repere clare ce derivă din diverse arii de preocupare științifică și practică: psihologia dezvoltării, psihopedagogia excelenței, teoriile consilierii, consilierea pentru dezvoltare, abordările educației, noile abordări contemporane ale inteligenței emoționale și sociale, psihologia pozitivă. Copiii cu aptitudini înalte se prefigurează a fi liderii societății de mâine, viitorii cercetători și decidenți politici, așadar responsabilitatea creșterii și

cultivării lor este extremă. Aceştia au nevoie de cadre sensibile pentru susţinerea dezvoltării sănătoase şi armonioase care să ofere oportunităţi pentru dezvoltarea responsabilităţii sociale şi a curajului moral de a se implica în acţiuni care promovează binele şi bunăstarea personală şi pe cea a comunităţii. Consilierea devine astfel un cadru de promovare a sănătăţii mentale şi emoţionale. Consilierea are rol central în intervenţia generalizată prin educaţie diferenţiată pe continuumul identificare – cultivare – afirmare – consacrare a talentului, întrucât asigură contextul identificării prin intervenţie specializată, dar şi contextul cultivării prin oferirea de oportunităţi de formare – antrenare a abilităţilor socio – emoţionale. Considerăm tema abordată prin lucrarea noastră ca fiind stringentă întrucât se remarcă o slabă pregătire pentru a întâmpina nevoile unice ale copiilor supradotaţi la nivelul tuturor profesioniştilor care oferă servicii de sănătate mentală şi psihoeducaţionale (S. Pfeifer, 2008). Într-un raport critic privind starea actuală a cercetării efectuate în domeniul educaţiei de excelenţă N. Robinson (2006) atrage atenţia asupra nevoilor ce se cer a fi întâmpinate de cercetarea viitorului, printre acestea situându-se domeniul consilierii individuale şi a carierei, domeniul consilierii şi educaţiei părinţilor.

Relevanţa ştiinţifică a temei abordate este întărită de faptul că domeniul dezvoltării socio-emoţionale a copiilor superior dotaţi şi talentaţi este deschis şi recomandat spre investigare cu mijloace ştiinţifice pentru relevarea de adevăruri utile în practica de intervenţie prin consiliere.

Tema are relevanţă politică în contextul mai larg în care ne preocupă evoluţia societăţii pe termen lung, calitatea resursei umane a viitorului căreia îi revine misiunea de a găsi răspunsuri tuturor provocărilor care îngrijorează societatea actuală. De asemenea, relevanţa politică rezidă în preocupările actuale ale Comisiei Europene privind educaţia pentru copiii supradotaţi, precum şi în iniţiativele naţionale care susţin dezvoltarea şi cultivarea potenţialului aptitudinal înalt.

Tema are relevanţă socială întrucât se regăseşte între practicile de intervenţie pentru dezvoltare a celor care şi-au asumat misiunea de „agenţi ai schimbării" la nivelul societăţii.

Noutatea temei pentru spaţiul educaţional şi de cercetare românesc este demonstrată de numărul mic de preocupări în domeniul consilierii psihopedagogice pentru copiii superior dotaţi, în acest moment neexistând o politică coerentă de consiliere adresată acestei categorii de populaţie.

Lucrarea se deschide cu un set de întrebări care derivă dintr-o primă analiză a celor două domenii supuse investigării – fenomenul supradotării şi consilierea –:

- fenomenul supradotării este complex, multiplu determinat – în ce măsură este posibilă o intervenţie prin consiliere care să marcheze diferenţe vizibile la nivelul de manifestare a talentului?
- factorii socio-emoţionali sunt parte din infrastructura supradotării – o dată identificaţi, pot fi potenţaţi, pentru ca astfel să determine o dezvoltare integrală, plenară?
- care ar fi cea mai adecvată modalitate de a susţine dezvoltarea copiilor supradotaţi, astfel încât rezultatele comportamentului dotat să fie acceptate social şi orientate spre binele comun?
- prin ce se diferenţiază dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor supradotaţi de cea a copiilor cu nivel aptitudinal mediu?
- care este specificul educaţiei emoţionale pentru copiii superior dotaţi?
- în ce constă specificul consilierii adresate copiilor superior dotaţi?

Lucrarea propune explorarea oportunităţilor deschise de domeniul excelenţei aptitudinale şi de cel al consilierii centrate pe dezvoltare, în scopul identificării de strategii şi programe ce se pot constitui în şanse pentru actualizarea potenţialului înalt individual,

considerând că activitatea de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională adresată copiilor cu aptitudini înalte poate fi una dintre oportunităţile care să dea sens termenului „şansă" evocat de mulţi teoreticieni şi practicieni ai domeniului psihopedagogiei excelenţei.

Se ştie din literatură că populaţia copiilor superior dotaţi reprezintă poate, cea mai mare diversitate, iar în ce priveşte specificul dezvoltării sociale şi emoţionale a acestor copii, experienţele de cercetare practică prezintă rezultate ambivalente: există nevoi stringente de dezvoltare socio-emoţională determinate de riscurile din dezvoltare, dar şi că aceşti copii sunt la fel de bine adaptaţi ca orice alt copil de aceeaşi vârstă.

Lucrarea se structurează pe parcursul a cinci capitole şi urmăreşte investigarea aprofundată a domeniului consilierii psihopedagogice aplicat în sfera educaţiei de excelenţă.

În partea investigativă teoretică intenţionăm identificarea aspectelor de specificitate care caracterizează fenomenul consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională precum şi provocările determinate de domeniul excelenţei aptitudinale. Cercetarea teoretică a evoluţiei metodologice a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională, a teoriei şi modelelor contemporane care conceptualizează dezvoltarea socială şi emoţională precum şi a implicaţiilor acestora pentru consiliere fundamentează demersul investigativ propus ulterior prin elaborarea unei strategii de consiliere care integrează un model de consiliere specific adresat copiilor cu aptitudini înalte. Fundamentarea teoretică continuă cu identificarea elementelor de specificitate ale dezvoltării socio-emoţionale a copiilor înalt abilitaţi, precum şi ale consilierii adresate acestei categorii de populaţie şcolară printr-o prezentare analitică a principalelor modele de consiliere care îşi găsesc aplicativitatea în practica educaţională contemporană.

Pe tot parcursul lucrării încercăm o construcţie logică prin combinarea armonioasă a investigaţiei teoretice cu cea practic – aplicativă, urmărind un echilibru permanent între abordările teoretice care propun adevăruri universale, validate ştiinţific şi abordările practice care propun secvenţe decupate din realitatea pedagogică românească din perspectiva specialiştilor implicaţi în educaţia copiilor cu aptitudini înalte (astfel, în completarea sintezei realizate la nivelul literaturii care descrie specificul consilierii pentru dezvoltare socio-emoţională adresată copiilor supradotaţi aducem opinii ale specialiştilor psihopedagogi, consilieri, extrase în urma realizării unei investigaţii pe bază de focus-grup şi analiză SWOT; prezentarea nevoilor de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională din perspectiva teoreticienilor şi practicienilor din spaţiul educaţional şi de cercetare internaţional este pusă în echilibru cu realizarea unei analize privind nevoile specifice de consiliere ale copiilor superior dotaţi din perspectiva profesorilor şi părinţilor din spaţiul educaţional preuniversitar românesc; prezentarea analitică a principalelor modele de consiliere ce se adresează populaţiei supradotate în scopul dezvoltării socio-emoţionale este completată cu propunerea unui model propriu de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională ce urmează demersul experimentării şi validării).

Lucrarea prezintă, de asemenea, rezultate ale unor experienţe din practica de intervenţie prin consiliere pentru dezvoltare care ilustrează specificul programelor adresate copiilor supradotaţi.

Principalele obiective urmărite prin elaborarea lucrării descriu următoarele dimensiuni de investigare:

- prezentarea accepţiunilor contemporane date supradotării;
- identificarea provocărilor declanşate de către domeniul excelenţei la nivelul consilierii pentru dezvoltare;
- realizarea de delimitări conceptuale referitoare la consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională;

- identificarea locului şi rolului consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională în contextul asistenţei psihopedagogice;
- analiza evoluţiei teoretice şi metodologice a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională;
- identificarea principalelor repere contemporane pentru definirea şi dezvoltarea consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională;
- stabilirea principalelor repere ale dezvoltării sociale şi emoţionale ale copiilor cu aptitudini înalte din perspectivă teoretică şi practică;
- descrierea aspectelor specifice ale consilierii adresate copiilor supradotaţi;
- identificarea de modele aplicative de consiliere în domeniul psihopedagogiei excelenţei;
- analiza nevoilor de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională din perspectiva practicienilor din spaţiul educaţional românesc şi a părinţilor copiilor cu aptitudini înalte;
- elaborarea unei strategii de intervenţie pentru dezvoltarea copiilor cu aptitudini înalte;
- elaborarea unui model de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională;
- elaborarea unui instrument de măsurare a abilităţilor sociale şi emoţionale ale copiilor cu aptitudini înalte;
- realizarea unui studiu de validare a strategiei şi modelului de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională;
- elaborarea unui ghid de consiliere pentru dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor supradotaţi adresat consilierilor şi profesorilor.

Capitolul I aduce în atenţie problematica psihopedagogiei excelenţei din perspectiva celor mai noi modele teoretice conceptuale, cu accentul pe identificarea elementelor de factură emoţională şi socială care participă la configurarea supradotării în vederea identificării principalelor provocări pentru domeniul consilierii.

Capitolul II va urmări evoluţia teoretică şi metodologic a conceptului de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională în scopul identificării locului şi rolului acesteia în cadrul mai larg al asistenţei psihopedagogice. În acest sens vom urmări trei mari domenii cu relevanţă ştiinţifică şi aplicativă: psihologie şi consiliere, ştiinţele educaţiei, fenomene sociale.

Capitolul III va aduce în centrul atenţiei problematica dezvoltării sociale şi emoţionale din perspectiva teoriilor şi modelelor care configurează concepte precum inteligenţă şi competenţă emoţională, inteligenţă şi competenţă socială. Pornind de la aceste consideraţii teoretice vom încerca elaborarea unui model care să descrie dezvoltarea socială şi emoţională.

Capitolul IV aprofundează problematica dezvoltării sociale şi emoţionale a copiilor cu aptitudini înalte, fundamentându-se pe inventarierea principalelor modele contemporane ale supradotării care integrează elemente socio-emoţionale, precum şi pe prezentarea caracteristicilor specifice şi a riscurilor acestui domeniu de dezvoltare.

Capitolul V se focalizează pe problematica specificului consilierii adresate copiilor cu aptitudini înalte din perspectiva literaturii şi a unui studiu practic pe bază de focus-grup, la care se adaugă prezentarea analitică a principalelor modele contemporane de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională a copiilor supradotaţi şi talentaţi.

Considerăm lucrarea ca fiind rezultatul unor ample şi profunde reflecţii realizate pe baza unor experienţe teoretice şi practice semnificative în domeniul educaţiei şi asistenţei psihopedagogice pentru copiii superior dotaţi, care şi-au găsit conceptualizarea în propuneri inovative ce descriu specificul dezvoltării sociale şi emoţionale a copiilor cu aptitudini

înalte, precum şi modalităţi concrete de intervenţie prin consiliere pentru dezvoltare. Aceste conceptualizări îşi găsesc aplicativitatea în spaţiul educaţional şi pot fi transferate la nivelul practicienilor din domeniul „consilierii de excelenţă".

Capitolul I. Consiliere şi supradotare. Repere conceptuale

I.1. Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională – repere conceptuale

I.1.1. Accepţiuni ale consilierii

Consilierea ca activitate interdisciplinară se exercită în domenii diverse şi îşi găseşte locul în majoritatea sectoarelor vieţii sociale, de la teoria şi practica educaţională, până la serviciile de asistenţă medicală, socială, juridică.

În literatura de specialitate există o multitudine de definiţii ale consilierii, care variază în funcţie de cadrul în care aceasta se dezvoltă.

Asociaţia Britanică de Consiliere(1985) defineşte consilierea în termenii acordului dintre consilier şi consiliat: „Vorbim de o relaţie de consiliere atunci când o persoană, aflată temporar în rolul de consilier oferă sau este de acord în mod explicit să ofere timp, atenţie şi respect unei alte persoane aflate temporar în rolul de client. Scopul consilierii este de a oferi clientului şansa de a explora, a descoperi şi a clarifica modalităţile optime de a-şi trăi propria viaţă, de a avea o existenţă fericită". Această definiţie accentuează dimensiunea relaţională a actului de consiliere, aducând în centrul atenţiei disponibilitatea specialistului consilier de a susţine devenirea clientului. Se confirmă astfel o definiţie simplă dată consilierii conform căreia consilierea este o relaţie în care o persoană ajută altă persoană sau o persoană ajută un grup de persoane.

I. Dafinoiu (2000) prezintă definiţia lărgită dată consilierii de către The British Association for Counselling: „Consilierea este utilizarea pricepută şi principială a relaţiei interpersonale pentru a facilita autocunoaşterea, acceptarea emoţională şi maturizarea, dezvoltarea optimă a resurselor personale. Scopul general este acela de a furniza ocazia de a lucra în direcţia unei vieţi mai satisfăcătoare şi pline de resurse. Relaţiile de consiliere variază în funcţie de cerere, dar pot fi centrate pe aspecte ale dezvoltării, pe formularea şi rezolvarea unor probleme specifice, luarea de decizii, controlul stărilor de criză, dezvoltarea unui insight personal,pe lucrul asupra trăirilor afective sau a conflictelor interne, ori pe îmbunătăţirea relaţiilor cu ceilalţi."

O definiţie a consilierii în care este descris rezultatul procesului aparţine lui J.W. Gustad (apud Enăchescu, C.,2003, p.325): „proces de orientare/învăţare care se desfăşoară în spaţiul realităţii între două persoane, cuplu în care <sfătuitorul> cu competenţă în problemele psihologice îi oferă clientului său metode adecvate nevoilor proprii, în raport cu contextul evenimentelor vieţii, stabilindu-se astfel un program personal în care sunt incluse următoarele: luarea la cunoştinţă despre sine, înţelegerea situaţiilor, evaluarea efectelor acestora, realism şi simţ practic în soluţionarea situaţiilor critice, în vederea restabilirii echilibrului cu realitatea vieţii într-o manieră armonioasă şi care să permită evoluţia pozitivă a subiectului în continuare". Reiese din această definiţie faptul că procesul de consiliere se dezvoltă în jurul problemelor de adaptare/integrare ale individului la realităţile vieţii sale şi are drept scop stabilirea unei armonii cu lumea.

Există definiţii ale consilierii care o prezintă ca un proces complex ce cuprinde o arie largă de intervenţii care impun o pregătire profesională de specialitate. Egan (1990) (apud Băban, 2001) arată că activitatea de consiliere descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate, clientul. Ivey (1994) (apud Băban, 2001) arată că relaţia dintre consilier şi

persoana consiliată este una de alianță, de participare și colaborare reciprocă. E.C. Lewis (1970) (apud Tomşa, 1999. p.16) arată ca activitatea de consiliere este un proces diferit şi nu un caz limitat de psihoterapie, competența într-una din cele două activități nu implică în mod necesar și competența în cealaltă.

Neukrug (1999, p.4) indică existența unei multitudini de definiții conform căreia consilierea ar fi rezolvare de probleme, o abordare directivă și rațională pentru a ajuta oamenii normali şi chiar un proces similar psihoterapiei, dar mai puțin intens decât acesta.

În încheierea prezentării definițiilor date consilierii considerăm semnificativă referirea la definiția lui R. W. Strowig ce apare inscripționată pe o placă comemorativă de la Universitatea din Winsconsin, SUA (apud Tomşa, 1999): „Consilierea înseamnă multe lucruri. Ea este o tehnică de informare și evaluare. Ea este un mijloc de a modifica comportamentul. Ea este o experiență de comunicare. Dar mai mult decât atât, ea este o căutare în comun a sensului în viața omului, cu dezvoltarea dragostei ca element esențial concomitent cu căutarea şi consecințele ei. (...) Într-adevăr, această căutare este însăşi viața, iar consilierea este numai o intensificare specială a acestei căutări" Această definiție surprinde numărul mare de procese ce se subsumează actului de consiliere precum şi accentul pus pe relația cu viața cotidiană pentru favorizarea dezvoltării pozitive.

Constatăm că definițiile pentru termenul de consiliere scot în evidență procesualitatea, centrarea pe relația de sprijin stabilită cu clientul, calitățile umane personale şi profesionale ale specialistului consilier.

I.1.2 Consiliere psihopedagogică – psihoterapie: abordare comparativă

Consilierea este situată între educație și psihoterapie, fiind o activitate de învățare și dezvoltare, centrată pe nevoile individului, în care clientul orientează procesul, cu rol proactiv, care abilitează individul spre a face față tuturor provocărilor parcursului propriei autoactualizări.

Consilierea este o activitate de dezvoltare, în timp ce psihoterapia este o activitate de „remediere". Definind trăsăturile specifice consilierii prin care se diferențiază de psihoterapie, P. M. Sanborn (apud Tomşa, 1999) arată că activitatea de consiliere este, prin excelență, un proces de dezvoltare, în timp ce psihoterapia reprezintă, în esență, un proces corectiv. Consilierea presupune inițierea de programe coerente de experiențe care pot duce la dezvoltarea pozitivă personală, educațională și socială a individului. Fiind o activitate de dezvoltare, consilierea are un rol proactiv în sensul că îl abilitează pe individ cu strategii personale de a face față eficient potențialelor dificultăți și astfel situațiile de criză vor fi prevenite. P. Lisievici,(1998) prezintă obiectivele consilierii sistematizate de Nelson-Jones (1995): obiective de remediere și obiective de dezvoltare. Obiectivele de dezvoltare sunt cele care primează întrucât consilierea se adresează persoanelor aflate în sfera normalității și se referă la problematici cu care se confruntă orice persoană în devenirea sa: definirea propriei identități, dobândirea independenței, găsirea unui partener cu care să poată stabili relații de veritabilă intimitate, creșterea și educarea copiilor, adaptarea la schimbările aduse de îmbătrânire.

Scopul fundamental al consilierii este dezvoltarea personală, educațională și socială a individului, facilitându-i accesul la propriile resurse de care dispune, la explorarea şanselor pe care le are în vederea atingerii cotelor maximale ale propriului potențial.

Consilierea este o modalitate de intervenție educativă, de susținere a persoanelor aflate în situații critice care impun o rezolvare imediată și rapidă a problemelor ivite, desfăşurându-se pe termen scurt (Enăchescu,C., 2003)

În literatura de specialitate se consideră că este imposibil de stabilit o separare clară între consiliere şi psihoterapie, ambele situându-se pe un continuum ce se întinde între normalitate şi patologie, dar se întâlnesc în ceea ce s-ar putea numi „zonă de dificultate" existenţială a persoanei. C. Enăchescu prezintă tipul de intervenţie specific consilierii care o diferenţiază de psihoterapie: intervenţie de natură educativă, situaţională, de susţinere a capacităţilor de acţiune, de rezolvare a problemelor curente, de rezolvare a problemelor vieţii normale. Consilierea este recomandată persoanelor care doresc să atingă un nivel de viaţă superior, prin depăşirea obstacolelor şi prin construirea unor strategii personale de viaţă. Consilierea este un mijloc care facilitează individului configurarea propriei lumi, conştientizarea sinelui, recunoaşterea resurselor personale, afirmarea propriului adevăr în lume.

C. Enăchescu, 2003, prezintă consilierea ca un proces de actualizare a individului, actualizarea fiind de fapt procesul de „înaintare a individului" în propria sa viaţă. Se accentuează astfel ideea conform căreia consilierea este un proces de dezvoltare, un demers prin care individul îşi construieşte propria viaţă, singur şi în colaborare cu ceilalţi, găseşte cele mai adecvate modalităţi de a face faţă dificultăţilor, de a evita producerea conflictelor, de a elimina situaţiile frustrante şi de a depăşi eşecurile. Consilierea ca activitate de dezvoltare dă individului responsabilitatea pentru propria devenire şi îl investeşte cu puterea de a face alegeri şi de a urma cu tenacitate atingerea scopului propus.

C. Enăchescu subliniază că „acţiunea de consiliere nu reprezintă numai o ordonare psihologică a persoanei, ci şi un anumit model de organizare morală a individului, fapt esenţial în integrarea pozitivă a acestuia în viaţă"(2003, p.327).

Prezentăm în cele ce urmează o abordare comparativă a consilierii şi psihoterapiei:

Criteriul de comparaţie[1]	**CONSILIERE**	**PSIHOTERAPIE**
Gradul de severitate a problemei clientului	obstacole apărute în calea dezvoltării personalităţii indivizilor normali	Probleme mai grave prezentate de subiecţi care au nevoie de tratament urgent, de persoane a căror dezvoltare emoţională a fost grav afectată şi distorsionată.
Natura problemelor cu care se confruntă clientul		- probleme afective (atitudini, sentimente, diverse stări emoţionale ale persoanei)
Scopurile urmărite	- a-l face pe individ să utilizeze şansele pe care le are pentru a putea face faţă problemelor vieţii - schimbare evolutivă * - orientare pe procese de dezvoltare şi facilitare*	

[1] apud C.H.Patterson(1974) apud Tomşa, G. 1999, Consilierea şi orientarea în şcoală
* apud Dafinoiu, I. 2000, Elemente de psihoterapie integrativă. Editura Polirom, p.19

Metode şi tehnici utilizate	Metode şi tehnici similare, elaborate de pe poziţia diverselor concepţii şi modalităţi teoretice de abordare	

I. Dafinoiu (2000) precizează faptul că tehnicile utilizate în cele două tipuri de intervenţii se situează pe un continuum, arătând dificultatea de diferenţiere dintre consiliere şi psihoterapie care s-ar datora insuficientelor criterii de diferenţiere dintre normalitate şi patologie, precum şi interşanjabilităţii metodologiilor.

Consilierea se remarcă prin eclectism, în sensul că nu adoptă în mod rigid şi restrictiv un anume model teoretic, ci se centrează pe procesul de rezolvare a problemei cu care se confruntă clientul în momentul respectiv. Modelele teoretice, explicative, sunt utilizate într-o manieră flexibilă, creativă, situaţională, adaptate nevoilor clientului.

E. Neukrug prezintă diferenţa între orientare – consiliere – psihoterapie folosind criteriul intensităţii, toate cele trei abordări fiind situate pe acelaşi continuum:

	Orientare	*Consiliere*	*Psihoterapie*	
Termen scurt	→	→	→	Termen lung
Modificare Comportamentală	→	→	→	Reconstrucţia personalităţii
Probleme de suprafaţă	→	→	→	Probleme profunde
Aici şi acum	→	→	→	Acolo şi atunci
Prevenţie	→	→	→	Intervenţie
Conştient	→	→	→	Inconştient

I.1.3. Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională

O dată cu venirea sa în lume, fiinţa umană se găseşte în faţa mai multor căi de parcurs (cunoscute drept domenii de dezvoltare: fizică, cognitivă, afectiv – motivaţională, socială, spirituală) care îi vor asigura împlinirea potenţialului şi fiinţarea autonomă şi creativă.

Dezvoltarea individuală este asigurată în mare măsură prin serviciile educaţionale pe care le promovează orice societate în vederea atingerii standardelor de calitate a vieţii specifice unei anumite culturi. Există, însă, o probabilitate ridicată ca, individul, pe traseul pe care îl parcurge să întâmpine dificultăţi (disfuncţionalităţi în diferite arii de dezvoltare) şi să apeleze la serviciile de sprijin: de orientare şi consiliere, care îi pot reda confortul „călătoriei spre propria devenire" şi îl pot abilita cu metode şi strategii care îi vor uşura parcurgerea demersului propriei dezvoltări.

Şcoala, ca instituţie tradiţională ce are ca principală misiune educaţia, este centrată în jurul învăţării cognitive ca modalitate esenţială de susţinere şi promovare a dezvoltării individuale, ceea ce ne îndreptăţeşte să afirmăm că, cel puţin sub aspect cognitiv, individul se dezvoltă la cotele permise de propriul potenţial intelectual. Bineînţeles, educaţia în şcoală se dezvoltă pe mai multe componente ceea ce va asigura, implicit, dezvoltarea morală, estetică, fizică a individului. Pregătirea secvenţială pe discipline şcolare oferită elevului se focalizează în principal pe dezvoltarea sa cognitivă, iar realizarea unei armonii între laturile cognitivă, afectivă şi atitudinal - comportamentală este ignorată. Şcoala accentuează latura

informativă a devenirii individuale, lăsând prea puțin loc și timp realizării dimensiunii formative. Asistăm la derularea unui paradox: pe de o parte, scopul final al școlarității este dobândirea de resurse adaptative, precum și dezvoltarea unui sistem coerent de valori care să-l abiliteze pe individ sa facă față solicitărilor complexe ale vieții; pe de altă parte, școala oferă o multitudine de informații dar nu și modalitățile de asumare / integrare a acestora de către individ, asigură dezvoltarea cognitivă, dar în măsură mai mică formarea unei personalități armonioase, capabilă să facă față provocărilor lumii actuale. Într-un studiu asupra învățământului (Miroiu și colab., 1998) sunt prezentate câteva din punctele slabe ale sistemului educațional actual: conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul și antihedonismul, autoritarismul și obediența, elitismul și inegalitatea de șanse, segregarea școlii de persoană, familie și comunitate. Toate aceste tare nu fac decât să adâncească tendințele către alienare individuală și să reclame tot mai mult necesitatea de schimbare a paradigmelor educaționale și centrarea în mai mare măsură pe nevoile individuale ale copilului de a preveni alienarea. În același studiu de diagnoză se constată faptul că „programele și manualele au în vedere inteligența verbală și logico – matematică și prea puțin pe cea intuitivă, relațională, comunicativă, empatică, afectiv – emoțională, motrică, tehnică, artistică."(p.57)

Dar ființa umană nu este un „agregat cognitiv" care asimilează și prelucrează informații, ci mai are o dimensiune intuitivă, emoțională care, stimulată fiind, îi va asigura integrarea și funcționarea adaptativă în lume. Așadar, se remarcă nevoia unor oportunități de învățare socială și emoțională care să răspundă eficient nevoilor sociale și psihologice ale elevilor, care să favorizeze atingerea stării de bine, care să promoveze principiul responsabilității personale.

La nivelul educației formale realizată în școală nu există un cadru explicit care să asigure dezvoltarea socio – emoțională a individului astfel încât idealul educațional să fie atins cu certitudine. Acest cadru poate fi consilierea care este o activitate centrată pe comportamente normale, se asociază învățării și susține dezvoltarea deplină a individului. Considerăm că un răspuns pertinent pentru această problemă îl pot oferi serviciile de consiliere psihopedagogică specializată, furnizate de către centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică, dar care, în acest moment, sunt insuficiente pentru a asigura satisfacerea nevoilor existente în câmpul educațional.

De asemenea, Curriculum-ul Național propune ariei curriculară *Consiliere și Orientare*, realizată de către cadrele didactice prin rolul lor de consilieri ai clasei de elevi. Această disciplină oferă un cadru de lucru cu dimensiunea afectivă, motivațională, socială a elevului, având ca obiective: cunoașterea de sine, comunicarea eficientă, relaționarea pozitivă, cunoașterea tehnicilor de învățare eficientă și creativă. Consilierea poate aduce rezolvarea multor probleme cu care se confruntă în prezent sistemul de învățământ, având consecințe benefice și pe termen lung la nivelul întregii societăți, întrucât educația este responsabilă de calitatea umană a tuturor membrilor comunității.

Consilierea este o intervenție care îl asistă pe individul aflat în dificultate pentru a – și clarifica scopurile, a-și stabili noi modalități de a trăi, a-și proiecta planul vieții care să-i satisfacă nevoia de succes. Dar starea de confuzie sau „zona de dificultate" pe care o traversează individul are o coloratură afectivă, este însoțită de o emoționalitate negativă. Așadar consilierea intervine pentru a remedia emoționalitatea negativă și a oferi răspunsuri pertinente pentru nevoile clientului, în sensul creșterii și împlinirii personale.
Rezultă astfel că putem considera consilierea pentru dezvoltare socio - emoțională parte a oricărui demers de consiliere, indiferent de problema cu care se confruntă clientul, întrucât oricare ar fi natura dificultății, persoana are nevoie să dezvolte modalități personale de a face față din punct de vedere emoțional pentru a atinge starea de bine.

De asemenea, consilierea pentru dezvoltarea socio – emoţională poate apărea ca o formă distinctă în cazul în care finalitatea întregului demers de consiliere este formarea şi optimizarea competenţelor socio – emoţionale.

Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională este un cadru în care individul învaţă despre sine şi despre relaţiile sale cu sine, despre alţii şi relaţiile sale cu alţii, despre lume şi relaţiile sale cu lumea. Într-un cadru profund securizant, în interdependenţă cu membrii unui grup sau doar cu consilierul, individul învaţă să devină independent, pregătit să se propună în lume adaptat, creativ, cu ceea ce are el mai bun.

Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională îl abilitează pe client să lucreze cu propriile emoţii, să-şi recunoască şi să-şi asume propria viaţă afectivă, să-şi exprime emoţiile într-o manieră adecvată, acceptată.

Ca orice proces de consiliere, consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională urmează ciclul: experimentare – reflectare – creare de sens – interpretare – acţiune. În condiţii de confort şi securitate afectivă, în cadrul unei relaţii confidenţiale şi netraumatizante, clientul poate experimenta noi strategii de acţiune; urmează apoi reflecţia, orientarea spre sine, identificarea avantajelor noii strategii descoperite şi învăţate; crearea sensului şi interpretarea descriu etapa de asumare a respectivei strategii, de apropriere, când clientul îi vede utilitatea şi găseşte arii de aplicabilitate pentru aceasta; în final, acţiunea are loc în cadru extern, când clientul pune în practică noua strategie sub formă de exerciţiu personal şi social. O dată cu încheierea fazei de acţiune ciclul se redeschide cu experimentarea altei abilităţi/strategii sau, în condiţiile unui feedback nesatisfăcător, reexperimentarea aceleaşi strategii pentru acordarea de noi sensuri în urma reflecţiei.

Pornind de la toate consideraţiile generale emise, propunem o definiţie a consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională: *acţiunea de intervenţie la nivel individual sau de grup, adresată persoanelor aflate în situaţii normale de viaţă sau de impas existenţial, în scopul prevenirii situaţiilor de risc ce pot apărea pe parcursul dezvoltării individuale, prin abilitare emoţională şi socială pentru a face faţă cu maximum de eficienţă tuturor evenimentelor interne sau externe, trecute, prezente sau viitoare.*

Scopurile consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională se suprapun scopurilor consilierii psihopedagogice. Considerăm semnificative scopurile prezentate de L.M. Brammer şi E.L. Shostrom[2]: independenţa, spontaneitatea, modalitatea de a trăi „aici şi acum", încrederea, autenticitatea, responsabilitatea, eficienţa, respectiv formarea şi dezvoltarea competenţei emoţionale şi sociale.

Întrucât dimensiunea socio – afectivă este ţinta procesului de consiliere se subînţelege faptul că informaţiile vehiculate sunt de natură emoţională şi de aceea se recomandă sprijin emoţional – prin întâmpinarea nevoilor şi dorinţelor particulare ale clientului, încurajarea comunicării, empatie – recunoaşterea sentimentelor, împărtăşirea sentimentelor – ca sursă de confort emoţional.

I.2. Accepţiuni ale supradotării

I.2.1. Definiţii şi modele

În toate timpurile, performanţele superioare şi indivizii cărora le aparţin au uimit deopotrivă publicul larg dar şi pe cercetătorii şi practicienii din domeniul ştiinţelor umaniste. Astfel, se remarcă un interes tot mai crescut pentru identificarea resurselor ce stau la baza oricărei performanţe deosebite, în vederea susţinerii dezvoltării lor.

---

2 apud Enăchescu, C. 2003, Tratat de psihanaliză şi psihoterapie, Polirom, p.327

Se consideră în general că supradotarea se referă la evidenta superioritate a unor abilităţi ale individului, care se manifestă în diverse domenii.

Legat de definirea supradotării nu există o unanimitate de păreri, se vorbeşte în literatură de un adevărat "turn Babel al terminologiei "(C. Creţu, 1997), existând mai mulţi termeni care definesc fenomenul dotării superioare: *talent, geniu, supradotare, aptitudini(abilităţi) înalte*, terminologie care integrează dimensiunile excelenţei la nivelul performanţelor vizibile, măsurabile, dar şi la nivelul resurselor.

Treptat s-a ajuns la o orientare pluralistă în definirea supradotării, incluzându-se în sfera noţiunii pe lângă capacităţile intelectuale, multe categorii de aptitudini superior dezvoltate.

Într-o definiţie calitativă a supradotării se pune accentul pe creativitate, pe profunzimea şi gradul de abstractizare a gândirii, pe trăsăturile de personalitate diferite de ale omului mediu, iar într-o definiţie cantitativă se pune accentul pe faptul că individul supradotat posedă aceleaşi aptitudini, dar "într-o mai mare cantitate". M. Jigău (19934 identifică diferitele definiţii date supradotării în funcţie de ariile de expresie umană: din punct de vedere pedagogic este considerat supradotat copilul care învaţă mai repede şi cu mai multă uşurinţă volumul de cunoştinţe propus unui grup de o anumită vârstă din care şi el face parte; din punct de vedere psihologic este supradotat copilul a cărui vârstă mintală este superioară celei cronologice, adică este precoce; din punct de vedere social este supradotat (creativ) copilul care obţine rezultate deosebite în planul creativităţii sau utilităţii sociale a activităţii sale; din punct de vedere biologic este supradotat copilul a cărui sistem nervos central, prin structura şi funcţionarea sa îl face apt pentru o deosebită capacitate de memorare-învăţare şi de raţionament.

R. J.Sternberg (1981) stabileşte că supradotarea intelectuală poate fi definită având în vedere: "lumea" internă a individului, "lumea" externă a individului şi interacţiuni ale acestor "lumi", generatoare de experienţă.

Renzulli (1978, 1986) propune o definiţie mai operaţională considerând supradotarea ca fiind "o manifestare a potenţialului uman, care poate fi dezvoltat la anumite persoane în anumite perioade şi circumstanţe şi constă în interacţiunea a trei categorii de trăsături umane: aptitudini intelectuale generale deosebite, un înalt nivel de realizare a sarcinilor şi un înalt nivel al creativităţii; supradotaţi şi talentaţi posedă sau sunt capabili să-şi dezvolte acest sistem de trăsături şi să le aplice în orice domeniu important al performanţelor umane."

Cea mai des utilizată definiţie a supradotării este cea prezentată în Raportul Marland (1972): "Sunt supradotaţi şi talentaţi acei copii identificaţi de persoane profesional calificate şi care, în virtutea abilităţilor lor deosebite, sunt capabili de performanţe ridicate. Aceştia sunt copii care au nevoie de programe de educaţie diferenţiată şi/sau servicii, care în mod normal nu pot fi asigurate de şcolile obişnuite, pentru ca aceştia să-şi poată aduce contribuţia lor pentru sine şi societate. Copiii capabili de performanţă înaltă sunt cei care demonstrează achiziţii şi/sau abilităţi potenţiale în unul sau mai multe din următoarele domenii: abilităţi intelectuale generale; aptitudini academice specifice; gândire creativă sau productivă; abilităţi de lider; arte vizuale şi interpretative; abilităţi psihomotorii. Se poate presupune că utilizând aceste criterii pentru identificarea dotaţilor şi talentaţilor va fi cuprinsă minimum 3-5 % din populaţia şcolară."

Mihai Jigău (1994) consideră supradotarea ca o manifestare umană deosebită, cu multiple faţete - având ca element comun excepţionalitatea – şi fiind realizată prin combinarea fericită a unor capacităţi intelectuale şi aptitudini cu anumite trăsături de personalitate.

Considerăm deosebit de utilă inventarierea definițiilor date fenomenului supradotării în cinci categorii de către S. Moon (2006, apud Mendaglio, S. și Peterson, 2007): psihometrice, neurobiologice/cognitive, creativ-productive, psihosociale și compozite, fiecare din aceste definiții constituindu-se în cadre de operaționalizare a supradotării în vederea identificării și intervenției educaționale ulterioare.

Astfel, cercetătoarea grupează în categoria definițiilor psihometrice pe acelea care consideră ca fiind determinante pentru supradotare rezultatele la testele de inteligență, abilități matematice sau de raționament verbal (ex. Terman, Stanley).

Definițiile neurobiologice/cognitive sunt cele fundamentate pe rezultatele obținute de către neuroștiințe sau științele cognitive, integrând aici concepțiile precum modelul abilităților cognitive umane (Caroll, 1993), modelul inteligențelor multiple (Gardner, 1999), modelul triadic al inteligenței (Sternberg), menționând că aceste definiții sunt mai dificil de operaționalizat.

Definițiile creativ – productive sunt cele care se bazează pe analizarea biografiilor persoanelor creativ – productive: exemplu fiind modelul triadic al lui Renzulli.

Definițiile psihosociale accentuează atât rolul individului cât și rolul mediului în dezvoltarea supradotării – A. Tannenbaum și Fr. Gagne sunt doi dintre cercetătorii care au dezvoltat concepții psihosociale asupra dotării superioare. Aceste definiții oferă cadrul cel mai larg posibil de conceptualizare, și, în schimb, posibilitățile cele mai reduse de operaționalizare pentru dezvoltare ulterioară de programe de identificare și educaționale.

Definițiile compozite sunt cele care împrumută perspective teoretice multiple și sunt operaționalizate prin proceduri de identificare-evaluare multiple pentru fiecare din ariile de talent incluse – fiind evocate definiția dată prin raportul Marland, precum și alte definiții promovate prin documente legislative.

Considerăm relevantă pentru specificul lucrării noastre definiția propusă de prof. Carmen Crețu care sintetizează cadrul referențial al excelenței intelectuale având în vedere modelele teoretice contemporane asupra dotării superioare:

1. interacțiunea dintre "trei categorii de trăsături umane – inteligența generală supramedie, înalt nivel al angajării în sarcină și nivele înalte ale creativității"(Renzulli);
2. care funcționează într-un sistem al influențelor corelate dintre lumea internă a individului și mediul său înconjurător (Landau);
3. în cadrul căruia distingem trei arii importante: familia, școala și grupul de prieteni (Mönks);
4. conceptul de dotare intelectuală înaltă nu este sinonim cu talentul intelectual, acesta din urmă fiind o formă de manifestare a excelenței intelectuale recunoscute și valorizate social (F. Gagné); în aprecierea și cultivarea excelenței intelectuale, trebuie să se ia în considerare existența unor inteligențe multiple (H. Gardner, Sternberg);
5. succesul global al unui individ se exprimă prin gradul de compatibilitate a excelenței intelectuale cu sistemele de valori individuale și sociale activate în contextul evaluării performanțelor." (1997, 1998)

De asemenea, concepția lui Fr. Gagne, considerată a fi cea mai validă și comprehensivă dintre teoriile contemporane ale supradotării, este relevantă pentru scopul lucrării noastre întrucât realizează diferențierea între potențial aptitudinal înalt și talent și aduce în discuție factorii care pot determina transformarea potențialului latent în talent recunoscut.

Sternberg și Kaufman (apud Pfeiffer, 2008) inventariază principalele modele ale supradotării din toate timpurile și le grupează pe patru categorii, în ordine cronologică:

primul val – modele care vizează un domeniu general, al doilea val – modele care vizează un domeniu specific, al treilea val – modele sistemice, al patrulea val – modele de dezvoltare.

În categoria modelelor din primul val sunt incluse cele care consideră inteligența, mai exact factorul *g* ca fiind unicul predictor pentru manifestarea supradotării, fiind considerate reprezentative concepțiile lui Galton (1862), Spearman (1904), Terman (1925), dar şi ale cercetătorilor contemporani care se centrează pe studiul inteligenței (Gallagher, 1986).

Modelele din al doilea val sunt cele care se fundamentează pe definiții psihometrice ierarhice care sugerează că în spatele factorului g se găsesc abilități ierarhizate care contribuie la dotarea intelectuală (teoria factorială a lui Thurstone, modele mai noi, Caroll (1993) sau modelul sintetic CHC – Cattel – Horn – Caroll (2005). Autorii integrează tot acestei categorii şi Modelul Inteligențelor Multiple al lui Howard Gardner, care prezintă fiecare tip de inteligență ca pe un sistem cognitiv independent.

Cercetătorii supradotării care se înscriu în cel „de-al treilea val" conceptualizează supradotarea ca un sistem generat de confluența proceselor psihologice care interacționează. Reprezentative pentru acest mod de configurare a dotării superioare sunt considerate modelele lui Renzulli (1978, 2005) şi Sternberg (2003, 2005)– „Modelul celor trei inele" al lui Renzulli care defineşte supradotarea ca fiind o interacțiune între nivele înalte de abilitate generală, creativitate şi angajament în sarcină, are un impact major în domeniu şi prin propunerea celor două tipuri de supradotare: şcolară (care se manifestă în domeniul academic, învățare şi testare, fiind mai accentuată pe durata şcolarității) şi creativ – productivă (care se manifestă la creatorii-producătorii de cunoştințe). Un alt model sistemic important este cel al lui Sternberg – WICS, în care supradotarea este conceptualizată ca o sinteză de înțelepciune, inteligență şi creativitate. Ideea de bază a modelului este că în viață, oamenii au nevoie de abilități şi atitudini creative pentru a produce idei noi şi originale; au nevoie de abilități şi atitudini analitice pentru a evalua calitatea acestor idei (inteligență academică); au nevoie de abilități şi atitudini practice (inteligență practică) pentru a pune în practică aceste idei şi pentru a-i convinge pe ceilalți de valoarea lor; de asemenea au nevoie de abilități şi atitudini legate de înțelepciune pentru a se asigura că respectivele idei sprijină binele comun şi nu doar un scop personal.

Modelele dezvoltării din al „patrulea val" au venit ca răspuns la accentuarea exagerată a determinării genetice a supradotării, susținând schimbarea constantă a „datului genetic" şi lărgeşte aria de cuprindere a termenului incluzând o varietate de factori externi care ar putea interacționa cu factori interni pentru a determina comportamentul supradotat. În această categorie sunt incluse modelul lui F. Monks, Fr. Gagne, A. Tannenbaum. Modelul lui F. Monks adaugă o triadă socială (familie, şcoală, grup de prieteni) modelului celor trei inele al lui Renzulli, aşezând interacțiunea celor trei factori într-un context social, arătând că supradotarea este determinată şi de factorii de mediu. Un alt model al dezvoltării este cel promovat de Fr. Gagne (1991) care a propus o teorie a supradotării care accentuează procesul dezvoltării talentului, realizând o diferențiere între dotarea înaltă şi talent – *Modelul Diferențial al Supradotării şi Talentului*. Scopul modelului este de a evidenția rolul factorilor de mediu, al factorilor nonintelectivi (temperament, motivație), al învățării-formării-practicii care transformă dotarea determinată genetic (intelectuală, creativă, sensoriomotorie) în talente specifice (în diverse domenii: limbaje, ştiințe, matematică, artă, muzică, leadership etc.) în viața de zi cu zi. A. Tannenbaum a propus un model teoretic care include cinci factori în determinarea supradotării, psihologici şi sociali, care fac legătură între „promisiune" şi „împlinire": inteligența superioară, aptitudini speciale excepționale, facilitatori nonintelectivi, influențe ale mediului şi factorul şansă. Henry Feldman propune

un model al dezvoltării talentului la nivelul tinerilor ce include şapte dimensiuni ale dezvoltării: procese cognitive, procese socio – emoţionale, aspecte ale vieţii de familie, educaţia şi pregătirea (formală, nonformală), caracteristici ale domeniului, aspecte ale contextului socio – cultural, forţe, evenimente şi tendinţe istorice.

Considerăm relevante pentru scopul investigării noastre teoretice şi practice în mod special modelele ce se subsumează celui „de-al patrulea val" întrucât înglobează aspectele socio – emoţionale care sunt configurate fie ca parte integrantă în determinarea supradotării (Tannenbaum, Feldman, Monks), fie ca elemente catalizatoare care contribuie la transformarea potenţialului aptitudinal înalt în talent recunoscut şi valorizat la nivel social (Gagne).

I.2.2. Domeniul excelenţei aptitudinale – provocări la nivelul consilierii pentru dezvoltare socio - emoţională

Excelenţa aptitudinală rezidă într-o reţea de elemente ce se interconectează, ce evoluează sub influenţa factorilor de mediu, culturali, reprezentând un univers complex ce aduce cu sine provocări pentru lumea educaţiei. Fiecare dintre concepţiile existente asigură un cadru de explorare practică a supradotării prin propuneri de strategii de identificare şi de răspuns la nevoile specifice de educaţie şi formare. Privind din această perspectivă ne interesează găsirea celor mai eficiente modalităţi de creştere şi educare a indivizilor supradotaţi, astfel încât să atingă nivele de excelenţă personală şi să contribuie la dezvoltarea comunităţii/societăţii în general.

Analizând modelele care conceptualizează supradotarea distingem prezenţa factorilor socio – emoţionali, atât ca elemente constructive care participă la configurarea excelenţei aptitudinale cât şi ca elemente de susţinere, catalizatoare, care de asemenea contribuie la realizarea maximală a potenţialului şi atingerea excelenţei personale. Aspectele socio – emoţionale trebuie analizate în dinamica devenirii şi transformării potenţialului dat în talent recunoscut şi valorizat social (Gagne).

Prezentăm în variantă sistematizată contribuţiile unor modele contemporane la conceptualizarea domeniului excelenţei aptitudinale, în funcţie de factorii care contribuie la realizarea supradotării, în scopul identificării principalelor resurse dar şi provocări pentru educaţie şi consiliere.

Comparând modelele, constatăm că prezintă supradotarea ca un rezultat al unei interacţiuni dinamice între factori cognitivi, socio – emoţionali, de personalitate şi de mediu.

Principala valorificare a acestor modele teoretice constă în determinarea unor sisteme validate de identificare şi ulterior de intervenţie prin educaţie diferenţiată. Propunem o altă dimensiune a valorificării modelelor, din perspectiva necesităţii susţinerii dezvoltării personale ca premisă pentru atingerea succesului global. Astfel, un domeniu de valorificare ar fi cel al intervenţiei prin consiliere care să se adreseze direct nevoilor socio – emoţionale de dezvoltare, acestea fiind recunoscute drept factori de predicţie a supradotării sau factori mediatori care contribuie la realizarea plenară a sinelui şi atingerea excelenţei personale. De asemenea, după cum se observă, majoritatea modelelor actuale prezintă drept factor mediator în realizarea potenţialului aptitudinal înalt şansa - ca element ce poate fi subsumat „momentului de graţie" sau întâlnirii favorabile, într-un context favorabil cu persoane resursă ce pot asigura perspective noi pentru dezvoltarea potenţialului individual. Factorul şansă, ar putea fi, aşadar, contextul unui program de consiliere care să vină în întâmpinarea nevoilor specifice de creştere şi dezvoltare a copilului supradotat. Modelele care configurează supradotarea demonstrează că factorii socio-emoţionali sunt profund semnificativi pentru devenirea potenţialului aptitudinal înalt, fie în calitate de elemente

fundamentale, fie în calitate de elemente mediatoare. Astfel, suntem îndreptățiți să propunem strategii și programe educaționale diferențiate care să se adreseze acestor componente ale personalității copilului supradotat în vederea stabilirii premiselor pentru o dezvoltare armonioasă și pentru o integrare autonomă și creativă în lume ca persoană autoactualizată care funcționează la cotele maxime ale potențialului de care dispune.

	Factori predictori ai supradotării		Factori mediatori (catalizatori) ai supradotării		Rezultat
	Factori intelectuali	**Factori nonintelectivi**	**Factori intrapersonali**	**Factori externi (de mediu)**	
Modelul dinamic (Fr. Monks)	Abilități superioare mediei	Angajare în sarcină Creativitate		**Şcoala** Familie Semeni	
Modelul Diferențial al Supradotării şi talentului (Fr. Gagne)	Abilități intelectuale (raționament, abilități verbale, spațiale, judecată, memorie, metacogniție)	Creativitate **Factori socio – afectivi** (comunicare, empatie, tact, lidership, persuasiune) Factori senzorio – motori	Caracteristici mentale şi fizice (temperament, trăsături de personalitate, stare de bine) **Self –management**, maturitate, **conştientizare de** sine, motivație	Mediu (locuri, persoane, activități, evenimente) **Şansă**	Talent – abilități sistematic dezvoltate
Modelul succesului global (C. Crețu)	Aptitudini	Motivație Creativitate	**Dezvoltare emoțională** **Vectori atitudinali** **Imagine de sine**	Familie Prieteni Şcoală Context axiologic	Succes global
Modelul psihosocial (A. Tannenbaum)	Abilități generale	Aptitudini speciale Factori nonintelectivi		Mediu **Şansă**	Talent
Modelul piramidal al dezvoltării talentului (Jane Piirto)	Competențe intelectuale minimale	**Atribute ale personalității**	Diferențe de gen	Familie Şcoală Comunitate/cultură **Şansă**	Talent specific unui domeniu

Modelul talentului excepţional (copil minune) Feldman	Procese cognitive	**Procese socio – emoţionale**		Familia Educaţia Caracteristici ale domeniului Context socio – cultural Evenimente/tendinţe istorice	Talent excepţional
Modelul Munich al supradotării (Heller, Hany)	Abilităţi intelectuale Inteligenţa practică	Creativitate **Competenţa socială** Abilităţi artistice Abilităţi psiho-motorii	Caracteristici de personalitate: Motivaţie **Speranţă pentru succes** vs. Teamă de eşec Sete de cunoaştere Controlul aşteptărilor **Abilitatea de a face faţă stresului** Conceptul de sine	Mediu creativ/stimulativ acasă Stil educaţional Nivelul educaţiei părinţilor Reacţii sociale la succes şi eşec Familia lărgită (număr, poziţie) Climatul familial/şcolar Calitatea instruirii Evenimente de viaţă critice Instruire şi învăţare diferenţiată	Talent manifestat în arii de performanţă Matematică,Ştiinţe Tehnologie Computer Artă limbaje Sport Relaţii sociale

Pornind de la această sistematizare, extragem o serie de întrebări-provocări pentru demersul nostru teoretic şi de cercetare în problematica excelenţei:

- fenomenul supradotării este complex, multiplu determinat – în ce măsură este posibilă o intervenţie prin consiliere care să marcheze diferenţe vizibile la nivelul de manifestare a talentului?
- factorii socio – emoţionali sunt parte din infrastructura supradotării – o dată identificaţi, pot fi potenţaţi, pentru ca astfel să determine o dezvoltare integrală, plenară?
- care ar fi cea mai adecvată modalitate de a susţine dezvoltarea copiilor supradotaţi, astfel încât rezultatele comportamentului dotat să fie acceptate social şi orientate spre binele comun?
- prin ce se diferenţiază dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor supradotaţi de cea a copiilor cu nivel aptitudinal mediu?
- care este specificul educaţiei emoţionale pentru copiii superior dotaţi?
- în ce constă specificul consilierii adresate copiilor superior dotaţi?

Problematicile propuse sunt în consonanţă cu întrebările majore puse în cercetarea actuală a domeniului strategiilor de consiliere:

- „Care sunt nevoile potenţiale de consiliere şi problemele copiilor şi adolescenţilor supradotaţi?
- Ce abordări ale consilierii sunt eficiente pentru diferite tipuri de populaţie supradotată, având diferite probleme?
- Ce modele de consiliere au fost dezvoltate care să încorporeze înţelegerea dezvoltării copilului şi adolescentului şi a supradotării?" (Peterson, 2008, p.121)

Propunem în continuare explorarea oportunităţilor deschise de domeniul excelenţei aptitudinale şi de cel al consilierii centrate pe dezvoltare, în scopul identificării de strategii şi programe ce se pot constitui în şanse pentru actualizarea potenţialului înalt individual. Considerăm că activitatea de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională adresată copiilor cu aptitudini înalte poate fi una dintre oportunităţile care să dea sens termenului „şansă" evocat de mulţi teoreticieni şi practicieni ai domeniului psihopedagogiei excelenţei.

Bibliografie:

1. Băban, Adriana. (coord). (2001), *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere.* Cluj-Napoca
2. Birch, Ann şi Hayward, Sheila (1999), *Diferenţe interindividuale*. Bucureşti: Editura Tehnică
3. Bogdan, Tiberiu. (1981). *Copiii capabili de performanţe superioare. Caiete de pedagogie modernă.* Bucureşti: EDP.
4. Creţu, Carmen. (1997), *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Creţu, Carmen. (1998), *Curiculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţători, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte.* Iaşi: Editura Polirom
6. Cosmovici, Andrei. Iacob, Luminiţa.(coord). (1998), *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
7. Colangelo, Nicholas şi Assouline, Susan. (2000). Counseling Gifted Students in Heller, Monks, Stenberg. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Editura Pergamon.
8. Collins, Garry R. (1988). *Christian Counseling*. Dallas: Word Publishing.

9. Culley, Sue. (1991). *Integrative Counseling Skills in Action*. London: Sage Publication Ltd.

10. Dafinoiu, Ioan. (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iaşi: Editura Polirom.

11. Dafinoiu, Ioan. (2002). *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*. Iaşi:Polirom.

12. Enăchescu, Constantin. (2003). *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*. Iaşi: Editura Polirom.

13. Feldman, Henry. (1993). Child Prodigies: A Distinctive Form of Giftedness în *Gifted Child Quaterly*, vol. 37, nr. 4, pp.188 – 193.

14. Feltham, Colin si Dryden, Windy. (1993). *Dictionary of Counseling*. London: Whurr Publishers Ltd.

15. Gagné, Francoys. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions în *Gifted Child Quarterly*. 29; nr. 3, pp.103 – 112.

16. Gagné, Francoys. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent în Colangelo, N. şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

17. Geldard, David şi Geldard, Kathryn. (1997). *Counseling Children. A Practical Introduction*. London: Sage Publication.

18. Gibson, Robert şi Mitchell, Marianne. (1973). *Introduction to guidance*. New York: Macmilllan Publishing

19. Hackney, Harold. (1973). *Counseling Strategies and Objectives*. New Jersey.

20. Heller, Kurt. (2004). Identification of Gifted and Talented Students în *Psychology Science*, vol. 46, pp.302 – 323.

21. Holdevici, Irina. (1996). *Elemente de psihoterapie*. Bucureşti: Editura ALL.

22. Ivey, Allen şi Simek –Downing, Lynn. (1990). *Counseling and Psychotherapy. Skills, Theories and Practice*. Prentice Hall

23. Jigău, Mihai. (2001). *Consilierea cariere*. Bucureşti: Editura Sigma.

24. Jigău, Mihai. (1994). *Copiii supradotaţi*. Bucureşti: Ştiinţă&Tehnică.

25. Lisievici, Petru. (1998). *Teoria şi practica consilierii. Note de curs*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

26. Landau, Erika. (1998). The Self- The Global Factor of Emotional Maturity în *Roeper Review*, vol.20, no.3.

27. Martin, David G. (1983). *Counseling and therapy skills*. Monterey: Brooks- Cole Publishing Company.

28. Mitrofan, Iolanda. (coord). (1997). *Psihologia experienţială. (O paradigmă a autorestructurării şi dezvoltării personale)*. Bucureşti: Editura Infomedica.

29. Neukrug, Ed. (1999). *The World of the Counselor. An introduction to the counseling profession*. Pacific Grove, California: Brooks-Cole Publishing Company.

30. Passow, Harry. (1981). The Nature of Giftedness and Talent în *Gifted Child Quarterly*, 25, pp. 5 -10.

31. Peterson, Jane Sunde. (2008). Counseling in Plucker J. & Callahan C. (edt.) *Critical Issues and Practice in Gifted Education. What the Research Says*. (pp.119 – 138) Waco, TX: Prufrock Press Inc.

32. Piirto, Jane. (1995). Deeper and Broader: The pyramid of Talent development in the context of the giftedness construct în Katzko, M şi Monks Fr. (ed). *Nurturing Talent. Individual needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability*(pp.10 – 20). Assen: Van Gorcum & comp.

33. Silverman, Linda. (1993). Counseling Needs and Programs for Gifted in Heller, K. et al. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.631-646). Pergamon Press.

34. Sternberg, Robert J. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness în *Gifted Child Quarterly*, vol 25, nr. 2, pp. 86 – 93.

35. Sternberg, Robert J şi Lubart Todd I. (1993). Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach în *Gifted Child Quarterly*, 37, nr. 3, pp. 7-15.

36. Sternberg, Robert J. şi Zhang, Li-Fang. (1995) What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory în *Gifted Child Quarterly*, 39, p. 88

37. Tannenbaum, Abraham. (1991). The Social Psychology of Giftedness în Colangelo, N. şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

38. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Consilierea şi orientarea în şcoală*. Bucureşti: Casa de Editura Viaţa Românească.

39. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*. Bucureşti: Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească.

40. Zlate, Mielu. (coord). (2001). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iaşi: Editura Polirom

Capitolul II: Evoluţii teoretice şi metodologice ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională

Plecând de la premisa că activitatea de consiliere este o activitate interdisciplinară ce foloseşte resurse din diverse domenii ştiinţifice intenţionăm să prezentăm principalele repere pentru evoluţia teoretică şi metodologică a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională Considerăm relevante pentru demersul propus contribuţiile din ariile psihologiei şi psihoterapiei, ştiinţelor educaţiei şi transformărilor sociale şi culturale.

II.1. Repere evolutive de natură psihologică şi psihoterapeutică

II.1.1. Teorii ale consilierii

Literatura de specialitate prezintă trei abordări teoretice de influenţă majoră în practica consilierii: abordările psihodinamice, comportamentale şi existenţial-umaniste.

a. Abordările psihodinamice

Din punct de vedere cronologic, primele abordări sunt cele psihodinamice şi au în centru teoriile dezvoltate de Freud, care remarcă pentru prima dată faptul că, comportamentul uman urmează anumite patternuri cu valoare de legitate.

În cadrul abordărilor psihodinamice se disting două orientări: abordarea psihanalitică clasică promovată de S. Freud şi abordarea post-freudiană (abordare psihodinamică modernă) promovată de discipolii lui Freud, care însă au introdus modificări semnificative la nivelul teoretic şi conceptual al procesului de consiliere (A. Adler, C. Jung, K. Horney, O. Rank, H. Sullivan, W. Reich, E. Erickson, E. Fromm).

În perspectiva psihanalitică clasică, consilierea are rolul de a descoperi cauzele dezechilibrului ce apare în urma conflictelor instalate între diferitele forţe polare ale vieţii psihice. Consilierea de tip psihanalitic are drept scop identificarea motivelor inconştiente ale unor tulburări sau comportamente, făcând distincţie între „motivele inconştiente şi cele conştiente care stau la baza conduitei umane". Facilitând accesul la conţinuturile inconştiente, consilierea psihanalitică are în centru viaţa emoţională a individului şi favorizează clientului lucrul cu propriile emoţii. Procesul de consiliere de tip psihanalitic este marcat de două momente esenţiale: catharsis şi insight. Catharsis-ul reprezintă o descărcare psihică de natură emoţională, o descărcare a tensiunii şi anxietăţilor. Insight-ul se referă la descoperirea bruscă şi intuitivă de către client a surselor şi motivelor ascunse care stau la baza comportamentelor şi problemelor sale.

Abordarea psihanalitică clasică poate fi considerată o formă a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională întrucât un element important al acestui tip de consiliere constă în aceea că subiectul trebuie să-şi exprime trăirile afective pentru a avea curajul de a continua activitatea de explorare a inconştientului în sensul conştientizării şi înţelegerii conţinutului pulsional din zonele profunde ale psihismului.

Consilierea de tip psihanalitic se pretează intervenţiei în dificultăţile de natură emoţională. Metodologia psihodinamică poate fi sintetizată în metoda asociaţiilor libere folosită pentru a identifica patternul care explică semnificaţia comportamentului individului, analiza viselor, analiza transferului şi contratransferului, interpretările.

Abordările psihodinamice moderne subliniază rolul aspectelor sociale, etice şi culturale în determinismul psihismului uman.

Terapia adleriană (A. Adler) este un punct de referinţă pentru evoluţia teoretică şi metodologică a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională. Adler considera că prin procesul terapeutic indivizii îşi pot înţelege stilul de viaţă şi prejudecăţile şi pot face schimbări. Adler considera că oamenii se pot schimba, îşi pot crea propriul viitor, îşi pot găsi sensul vieţii, fiind motivaţi de scopurile viitoare şi nu de evenimentele trecute. Consilierea adleriană are ca scop conştientizarea individului cu privire la responsabilitatea creării propriului destin şi găsirii sensului vieţii prin punerea în valoare a potenţialului individual

Abordarea propusă de **Margaret Mahler** este cunoscută drept **terapie relaţie-obiect** şi porneşte de la premisa că elementul fundamental în formarea personalităţii este modul în care copilul se separă şi se individuează faţă de persoanele care îi poartă de grijă în primii ani ai vieţii. Mahler consideră nevoia copilului de a separa experienţele personale cu obiectul în bune sau rele. Acest mecanism de apărare îi va permite copilului să separe persoanele (obiectul) în: fie „toate bune", fie „toate rele". Unii indivizi păstrează şi în perioada adultă acest mecanism care îi determină să aibă o viziune în „alb-negru" asupra lumii şi să aibă o mentalitate de tipul „noi şi ei". O astfel de persoană va avea dificultăţi în relaţiile afective pe care le stabileşte cu ceilalţi.

În cadrul acestei abordări terapeutice principala provocare pentru client este să-şi dezvolte capacitatea de a integra imaginile bune şi rele ale celorlalţi şi astfel să menţină o viziune mai complexă asupra oamenilor.

Terapia va permite individului să înţeleagă primele experienţe personale în ceea ce priveşte separarea şi individuarea şi să-şi dezvolte individualitatea, sinele, prin folosirea empatiei şi interpretării.

b. Abordările comportamentale

Consilierea comportamentală este un proces prin care oamenii sunt ajutaţi să înveţe cum să rezolve anumite probleme interpersonale, emoţionale şi de luare a deciziei (Krumboltz şi Thoresen, 1976, apud Ivey şi Simek – Dawning, 1980) Consilierea comportamentală are în centru acţiunea observabilă, imediată şi durabilă din viaţa clientului.

Abordările comportamentale au ca suport teoretic şi metodologic conceptele şi tezele orientării behavioriste în psihologie, iniţiată de J.B. Watson. Modelele de consiliere de sorginte comportamentală se bazează pe: teoriile învăţării, condiţionarea clasică, condiţionarea operantă şi teoria învăţării sociale. În această abordare procesul consilierii este un proces de învăţare prin care se produc modificări comportamentale ce duc la schimbări în atitudine şi sentimente.

Conform abordării comportamentale clasice, consilierea este un proces logic de control al comportamentului bazat pe cunoaşterea condiţiilor care permit modificarea lui, iar scopul consilierii este decondiţionarea clientului de comportamentele indezirabile şi înlocuirea lor cu comportamente dezirabile.

Consilierea comportamentală se adresează persoanei dezadaptate, văzută ca fiind diferită de cea normală, întrucât ea a eşuat în dobândirea unor abilităţi de a face faţă situaţiilor cotidiene şi a achiziţionat modele comportamentale indezirabile.

Consilierea comportamentală este o abordare ştiinţifică şi empirică a creşterii umane şi schimbării. (Ivey şi Simek – Downing, 1980, p. 219). Tuturor orientărilor behavioriste le este comună ideea conform căreia condiţia umană poate fi studiată obiectiv

şi de asemenea poate fi prevăzută şi că succesul predicţiilor şi intervenţiilor de consiliere poate fi măsurat.

Tehnicile utilizate în consilierea comportamentală sunt: tehnica stingerii comportamentelor nedorite, tehnica desensibilizării sistematice, tehnica aversivă, metoda modelării, tehnica asertivă.

Trainingul asertiv

Asertivitatea reprezintă o atitudine şi o modalitate de acţiune în acele situaţii în care trebuie să ne exprimăm sentimentele, să ne revendicăm drepturile şi să spunem „nu" atunci când nu suntem dispuşi să facem un anumit lucru. (Holdevici, 2003, p.274)

Comportamentul asertiv reprezintă calea de mijloc între două extreme: agresivitatea şi supunerea, implicând solicitarea propriilor drepturi sau refuzul unor sarcini într-o manieră simplă, directă, deschisă, care nu urmăreşte să nege, să atace sau să-i manipuleze pe alţii.

Bourne (1995, apud Holdevici, 2003,p. 277) prezintă un model de antrenament asertiv în patru etape:

1. formarea comportamentului asertiv non-verbal;
2. recunoaşterea propriilor drepturi şi efectuarea unor exerciţii de luptă pentru obţinerea acestora;
3. conştientizarea propriilor sentimente, dorinţe şi trebuinţe;
4. exersarea răspunsurilor asertive.

Antrenamentul asertiv facilitează accesul individului la propriile emoţii, analiza şi transformarea lor pozitivă, ceea ce va duce la creşterea nivelului stimei de sine.

Prin faptul că individul devine mai conştient de sine, de propriile conţinuturi emoţionale, de propriile drepturi, de propriile nevoi interpersonale şi acţionează în sensul satisfacerii adaptative a acestora, antrenamentul asertiv este o tehnică de creştere socială şi emoţională.

Terapia comportamentală s-a dezvoltat în prima jumătate a sec. XX şi se fundamentează pe trei tipuri de paradigme behavioriste: condiţionarea operantă, condiţionarea clasică şi modelarea. Deşi iniţial terapia comportamentală a fost văzută ca o abordare ştiinţifică, reducţionistă, sterilă, în prezent adepţii acestei abordări au introdus metode umaniste, accentuând importanţa unei relaţii pozitive între consilier şi client. De exemplu, în prezent, consilierii de orientare behavioristă folosesc empatia şi dezvoltă o relaţie de lucru în colaborare cu clientul. Acest lucru permite consilierului să construiască o relaţie de încredere, să identifice corect comportamentele pe care clientul vrea să le schimbe, iar apoi să stabilească obiectivele şi să aleagă tehnicile.

Terapia multimodală

Arnold Lazarus a dezvoltat terapia multimodală pornind de la constatarea că terapia comportamentală are un număr limitat de tehnici şi strategii. În prezent terapia multimodală este considerată drept o abordare eclectică (Ed Neukrug, 1999).

Abordarea lui Lazarus se fundamentează pe o analiză atentă a clientului din perspectiva a şapte dimensiuni cunoscute sub acronimul de BASIC ID. Pentru evaluarea nevoilor de terapie/consiliere ale clientului, acesta va dezvolta propriul profil răspunzând la întrebări ce reflectă următoarele domenii: comportament (Behavior), afectivitate (notează emoţii, dispoziţii şi sentimente puternice nedorite), senzaţii, imagerie, cogniţie, relaţii interpersonale (notează interacţiunile inconfortabile cu ceilalţi oameni), medicaţie (Drugs/Biology) (Neukrug, 1999, p. 93).

După o analiză completă a tuturor dimensiunilor se vor stabili strategii şi obiective pentru fiecare dimensiune. Deşi fiecare aspect va fi tratat, anumite dimensiuni vor fi mai accentuate decât altele, în funcţie de analiza iniţială.

Consilierea centrată pe realitate este inițiată de William Glasser în anii `50 ai secolului trecut, acesta împrumutând termeni, concepte din terapia existențială, terapia comportamentală şi, mai târziu, în anii `60, din terapia cognitivă. Abordarea centrată pe realitate pune accentul pe comportamentul responsabil - pentru a avea un comportament responsabil individul trebuie să se confrunte cu realitatea, să facă lucrurile corect şi să fie responsabil.

Scopul consilierii centrate pe realitate este implementarea responsabilității personale a clientului (acesta fiind un indicator de sănătate mintală), acceptarea responsabilității pentru comportamentul prezent şi viitor, precum şi proiectarea de planuri specifice.

Concepția lui W. Glasser arată că oamenii nu sunt victime ale trecutului lor şi că ei pot face alegeri în viață pentru a-şi schimba percepția despre sine. Autorul arată că individul are cinci nevoi înnăscute (apartenență, putere, libertate, divertisment şi supraviețuire) şi că acționând pentru întâmpinarea acestor nevoi el învață modalități comportamentale sănătoase sau disfuncționale (Glasser, 1985 apud Ed Neukrug, 1999, p.93). Comportamentele manifestate indică viziunea individului asupra realității, şi chiar dacă acestea sunt distructive ele continuă să fie promovate de individ pentru menținerea viziunii despre lume.

Teoria lui W. Glasser este antideterministă în sensul că el consideră că boala mentală, ca şi majoritatea problemelor din viață, sunt un indicator al faptului că individul nu a găsit încă modalități sănătoase de a-şi satisface nevoile.

Scopul acestui tip de consiliere este de a asista clientul în găsirea de comportamente sănătoase care vor întâmpina nevoile fundamentale şi eventual vor transforma o identitate falsă într-o identitate de succes. Schimbarea de identitate urmează unei schimbări de comportament. Prin consiliere se urmăreşte dezvoltarea responsabilității personale: persoana responsabilă este autonomă, cu suficient suport psihologic pentru a obține de la viață tot ceea ce doreşte. Pentru Glasser, procesul terapeutic presupune, în primul rând, crearea unui mediu de încredere.

Strategii ale relației de consiliere în perspectiva acestei abordări sunt: atitudinea pozitivă (centrarea pe aspectele pozitive), controlul percepțiilor (activități meditative), confruntarea, elaborarea de planuri şi contracte, rezolvarea conflictelor.

Consilierea centrată pe realitate a lui W. Glasser poate fi considerată un moment semnificativ în evoluția consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională prin însuşi conceptul cheie al întregii abordări: comportamentul responsabil, responsabilitatea fiind o dimensiune importantă în definirea competenței socio-emoționale.

Abordarea cognitiv comportamentală neagă rolul afectului şi al inconştientului, acreditând importanța lucidității conştiinței, a judecății şi a capacității subiectului de a testa realitatea.

Terapia cognitivă a lui Aaron Beck

Beck a încercat să stabilească o legătură între formulările cognitive şi efectele asociate acestor cogniții, demonstrând că „la depresivi anumite asociații de idei dau naştere unor efecte disproporționate față de conținuturile lor". Beck a dezvoltat o teorie structurată asupra depresiei şi o terapie psihologică adecvată. Obiectivul tipului de intervenție propusă de Beck este înlăturarea anxietății prin învățarea subiectului să identifice, să evalueze, să controleze, să modifice gândurile sale negative legate de pericole potențiale şi comportamentele asociate acestor gânduri. În procesul consilierii subiectul este solicitat să colaboreze în planificarea unor strategii de rezolvare a problemelor cu care se confruntă. Reuşita actului de consiliere depinde de formularea precisă a obiectivelor, împreună cu clientul.

Principiul de bază al abordării cognitiv-comportamentale stabileşte că modul în care individul se comportă este determinat de situaţii imediate şi de felul în care el le interpretează.

Relaţia de consiliere se fundamentează pe o atmosferă de încredere reciprocă, securizantă în care subiectul este provocat să coopereze activ. Cea mai importantă parte a terapiei are loc în viaţa de zi cu zi când subiectul trebuie să-şi rezolve temele de acasă (exersarea unor comportamente dezirabile).

Abordarea cognitiv-comportamentală se construieşte prin folosirea de metode şi tehnici de identificare a gândurilor negative şi de modificare a gândurilor negative şi a comportamentelor aferente.

Ca tehnici de identificare a gândurilor negative se impun:
- discutarea unei experienţe emoţionale recente;
- tehnica imaginaţiei dirijate (retrăirea unor experimente emoţionale);
- utilizarea modificărilor de dispoziţie;
- determinarea semnificaţiei unui eveniment.

Tehnici de modificare a gândurilor negative sunt: raţionalizarea (înţelegerea relaţiei dintre gândire – sentiment - comportament), furnizarea de informaţii cu privire la mecanismele anxietăţii, distragerea (concentrarea subiectului asupra conţinutului conversaţiei şi nu asupra stării proprii), programarea activităţilor, verificarea veridicităţii gândurilor negative automate, experimentarea în sfera comportamentului.

Terapia cognitivă a lui Beck valorizează relaţia terapeutică (caldă, pozitivă necondiţionat, fără judecată) şi permite lucrul cu conţinuturile afective ce poate duce la dezvoltare emoţională.

Abordarea raţional-emotivă (RET) este promovată de Albert Ellis şi reprezintă „o combinaţie a unor tehnici de psihoterapie comportamentală cu elemente de abordare terapeutică filozofică" (Holdevici, 1996).

Ellis porneşte în fundamentarea abordării sale de la premisa că oamenii creează dezechilibru psihologic prin gândire ilogică şi prin menţinerea unui set de credinţe iraţionale (Ellis, 1988 apud Neukrug, 1999, p. 95). Oamenii se îndoctrinează cu gânduri ilogice şi credinţe iraţionale datorită condiţiei umane de a fi influenţaţi de alţii. Astfel, omul trebuie ajutat printr-o activitate de consiliere-psihoterapie „activ-directivă" de scurtă durată să-şi reechilibreze şi să-şi menţină sănătatea psihică.

I. Holdevici (1996, p. 129) prezintă criteriile sănătăţii psihice stabilite de Ellis şi Dryden (1987): interes faţă de propria persoană, interese sociale, toleranţa înaltă la frustrare, flexibilitate, acceptarea cu uşurinţă a incertitudinii, stabilirea de scopuri creative, gândire ştiinţifică, fără utopii, responsabilitate faţă de propriile probleme emoţionale şi autodirecţionare.

Scopul consilierii raţional-emotive presupune ca subiectul să înţeleagă că-şi poate schimba convingerile şi gândurile iraţionale care îi generează probleme, să accepte ideea că este imperfect şi poate face greşeli, să îşi confrunte sistemul de valori şi să introiecteze diferite valori, convingeri, idei.

Demersul terapeutic promovat de A. Ellis are în centru modificarea atitudinilor individului faţă de el însuşi, faţă de alţii şi faţă de împrejurările din viaţă.

Terapia lui Ellis implică parcurgerea a cinci etape:

1. în prima etapă trebuie să îl convingă pe client că gândeşte iraţional;
2. în a doua etapă consilierul trebuie să îi arate clientului cum îşi menţine gândirea ilogică şi iraţională;
3. în a treia etapă clientul trebuie să înveţe cum să-şi depăşească convingerile iraţionale;

4. în cea de a patra etapă clientul trebuie să analizeze modul în care credințele iraționale se bazează pe una sau mai multe din 11 convingeri iraționale care au fost internalizate anterior (descrise de către Ellis);
5. în a cincia etapă clientul trebuie să lucreze la dezvoltarea unui mod mai rațional de a trăi în lume.

Tehnicile promovate de terapia rațional-emotivă sunt atât de natură comportamentală, cât și de natură emoțională, Ellis afirmând că își va încuraja clienții să își schimbe gândurile ilogice în diferite moduri (Neukrug, p.96). Ellis consideră că există o relație strânsă între gândurile – sentimentele – acțiunile unui individ și a dezvoltat Paradigma ABC – conform căreia nu evenimentul (A) din viața persoanei determină consecința emoțională (C), ci convingerea, credința, ceea ce gândește persoana (B) despre evenimentul respectiv.

În cadrul procesului terapeutic Ellis încurajează individul să examineze felul afirmațiilor de tip eu pe care le face și să analizeze dacă acestea sunt raționale sau iraționale.

Consilierea este un proces activ-directiv întrucât clientul este ajutat să își identifice gândurile iraționale și apoi să le combată și să le depășească.

Consilierea rațional-emotivă nu se încheie în cabinet, ci continuă în viața de zi cu zi prin temele acasă ce conțin exerciții de restructurare cognitivă pe care clienții trebuie să le parcurgă pentru a-și reorganiza gândirea și a deveni mai liberi în viață.

Alte tehnici propuse de Ellis sunt biblioterapia, jocul de rol, exerciții de „atac" asupra rușinii (în cazul timidității), exerciții de imagerie, tehnici comportamentale (modelare, training asertiv, self-management), tehnici emotive (de examinare a emoțiilor pentru înțelegerea sentimentelor care ar putea fi rezultat al gândirii iraționale; clienții sunt încurajați să vină în contact cu propriile emoții și sentimente pentru a face o autoexaminare a sistemului lor de convingeri).

Relația terapeutică reprezintă o abordare activă, directivă și didactică a consilierii. Ellis consideră că individul trebuie să iasă din starea de victimă a sa sau a circumstanțelor și să devină o persoană care își poate controla viața și este capabilă de schimbări cognitive și comportamentale. În concepția autorului relația terapeutică nu este importantă, de vreme ce clientul trebuie să învețe ABC-ul metodei și să urmeze instrucțiunile tehnicilor.

Abordarea rațional-emotivă creează cadrul explorării vieții afective, în sensul înțelegerii emoțiilor și sentimentelor proprii clientului, fiind din această perspectivă punct de referință în evoluția consilierii pentru dezvoltare socială și emoțională.

c. Abordările umaniste sau experiențiale

Abordările umaniste sau experiențiale se construiesc pe filosofia existențialistă care a adus în psihoterapie o perspectivă mai optimistă, mai puțin deterministă și un mod mai uman de a lucra cu clienții.

Abordările existențial-umaniste au în centru ideea că indivizii, conștient sau inconștient, își creează propria existență și, dacă li se oferă condiții adecvate, își pot recrea existența – adică se pot schimba. Majoritatea abordărilor umaniste au la bază concepția lui A. Maslow – existența unei tendințe înnăscute spre autoactualizare, spre împlinire a potențialului dacă se creează un mediu propice creșterii. Demersul umanist are ca obiectiv contracararea alienării prin valorificarea disponibilităților ființei umane.

Scopul consilierii experiențiale este conștientizarea maximală a propriului eu sau atingerea unui nivel superior de conștiință. (Holdevici, 1996, p.67) Abordările experiențiale ale consilierii se constituie „într-o paradigmă a restructurării și dezvoltării persoanei, ca o cale de redobândire și păstrare a sănătății somato-psiho-sociale de

prevenire a alienării". (Mitrofan I., 1997, p.15) În concepţiile experenţiale individul este văzut ca un întreg care trebuie să funcţioneze armonios printr-o adaptare creativă în lume. Aceasta presupune atingerea stării de sănătate somato-psihică, socio-morală, interpersonală şi spirituală prin activarea resurselor individuale şi potenţarea lor în sensul găsirii semnificaţiilor reale ale existenţei.

Într-o abordare experienţială individul explorează, trăieşte experienţa, este prezent, trăieşte şi exprimă emoţiile pentru prevenirea alienării ce poate surveni prin îndepărtarea de sine, în scopul armonizării cu sine, cu ceilalţi şi cu lumea. (Nedelcea şi Dumitru, 1999, p.22)

Profund opuse abordărilor reducţioniste, impersonale, psihanalitice şi comportamentale, abordările umaniste - experienţiale accentuează calităţile profesionistului terapeut şi cum se implică acesta personal în relaţia care va afecta schimbarea clientului.

I. Holdevici (1996, p.67) prezintă, după Arendsen şi Hein (1974), obiectivele terapiei ca fiind: intrapersonale (descoperirea ego-ului propriu, a propriei individualităţi, a stărilor emoţionale şi a modului în care se reflectă acestea cu corpul fizic) şi transpersonale (orientarea spirituală, în raport cu realitatea ultimă, unitatea omului cu universul, cu planul cosmic, unitate prin intermediul căreia omul reuşeşte să depăşească limitele propriului său eu, contopindu-se într-o conştiinţă universală).

În cadrul abordărilor umaniste-experienţiale vom prezenta orientările care se pot constitui în repere pentru consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională.

Abordarea existenţialistă se fundamentează pe filosofia existenţialistă europeană reprezentată de M. Buber, S. Kierkegaard, M. Heideger, J.P. Sartre, dar şi pe filosofia şi psihologia orientală, având în centru teza conform căreia omul are responsabilitatea de a-şi făuri destinul cât mai bine posibil. În concepţia existenţialistă problemele sunt impasuri existenţiale, alienare care îl depărtează pe individ de la modul său normal, liber, spontan, creativ şi natural de a fiinţa în lume.

Promotorii acestei abordări terapeutice sunt Binswanger, Rollo May, Victor Frankl, D. Polkinghorne, G. Corey.

L. Binswanger a aplicat ideile existenţialiste în cadrul psihoterapiei de tip psihanalitic şi a elaborat metoda „analiza sinelui" – analiza existenţială.

Rollo May defineşte problema esenţială a omului contemporan drept reducerea posibilităţii de a se actualiza pe sine ca fiinţă individuală, şi accentuează responsabilitatea pentru propria viaţă, încurajând independenţa umană în faţa factorilor care împiedică omul să se implice în social.

D. Polkinghorne propune un model de examinare a eului prin luarea în considerare a patru dimensiuni de bază ale vieţii subiectului (lumea naturală, lumea publică, lumea privată şi lumea ideală).

Victor Frankl (1963) promovează logoterapia drept mijloc de descoperire personală a sensului existenţial în vederea rezistenţei în faţa crizelor existenţiale.

Deşi majoritatea specialiştilor afirmă că nu există metode şi tehnici specifice abordării existenţiale se poate vorbi de analiza existenţială care a fost sistematizată de Polkinghorne într-un plan de acţiune în trei etape: explorarea eului, schimbarea direcţiei vieţii, manifestarea noii vieţi demne (în această ultimă etapă consilierul pune accent pe descoperirea talentelor clientului şi găsirea de modalităţi de valorizare şi punerea în acţiune a abilităţilor personale). (Neukrug, p.88)

Abordarea non-directivă sau consilierea centrată pe persoană este dezvoltată de Carl Rogers începând cu 1942 şi a schimbat în mod semnificativ imaginea psihoterapiei. Consilierea rogersiană a fost considerată nu numai un mod de asistenţă

psihologică, ci şi un mod de viaţă. C. Rogers a crezut în tendinţa de autoactualizare a omului care îşi poate dezvolta plenar sinele. Terapia îi acordă individului oportunitatea de a fi în congruenţă cu sine însuşi. C. Rogers a constatat că oamenii pot ajunge în armonie cu sine dacă vin în contact cu o persoană autentică, empatică şi care are o atitudine pozitivă necondiţionată.

Carl Rogers (1957 apud Neukrug, E. 1999, p.85) stabileşte condiţii necesare şi suficiente pentru derularea consilierii centrate pe persoană:

1. *două persoane se găsesc în contact psihologic;*
2. *prima persoană, clientul, se află într-o stare de incongruenţă, vulnerabilitate şi anxietate;*
3. *a doua persoană, terapeutul, este într-o stare de acord intern;*
4. *consilierul are o atitudine pozitivă necondiţionată faţă de client;*
5. *consilierul dă dovadă de o înţelegere empatică a cadrului de referinţă intern al clientului;*
6. *clientul să îşi dea seama în foarte mică măsură de înţelegerea empatică şi atitudinea necondiţionat pozitivă a consilierului.*

Rogers stabileşte printre rezultatele terapiei: deschiderea crescută în faţa experienţei, percepţii mai obiective şi mai realiste, îmbunătăţirea gradului de adaptare psihologică, creşterea gradului de congruenţă (acord intern), trecerea de la locul controlului extern la nivel intern, o mai mare acceptare a celorlalţi, o mai bună capacitate de rezolvare a problemelor şi o percepţie mai reală a celorlaţi.

Scopul consilierii este de a ajuta individul să se accepte pe sine. Procesul consilierii se elaborează pe trei stadii: în primul stadiu clientul îşi exprimă sentimentele negative faţă de problemă, în stadiul al doilea clientul exprimă (impulsuri) sentimente pozitive, iar în stadiul al treilea clientul ajunge la cunoaşterea de sine şi la înţelegerea propriului eu.

Consilierea centrată pe persoană este cea mai importantă în evoluţia consilierii pentru dezvoltarea social-emoţională întrucât trăsăturile sale esenţiale vizează accentuarea factorilor emoţionali, comparativ cu cei intelectuali, pornind de la premisa că individul are o capacitate spontană de evoluţie, iar relaţia de consiliere este privită ca o experienţă evolutivă.

Tehnicile rogersiene derivă din condiţiile-calităţi pe care trebuie să le îndeplinească consilierul (congruenţă/autenticitate, atitudine pozitivă de acceptare necondiţionată, înţelegere empatică) şi se referă la ascultare, reflectare, reformulare, deschidere prin care se poate realiza clarificarea sentimentelor exprimate de client.

Abordarea gestaltistă dezvoltată de Fritz Perls (1969) este una inovatoare, de factură experienţial - holistă şi se fundamentează pe o concepţie generoasă despre resursele creative spontane ale omului care pot fi activate, direcţionate şi transformate de către persoane în căi naturale de vindecare şi dezvoltare. (Tomşa, 1999, p.117)

Terapia gestalt este o abordare antideterministă care susţine că individul are abilitatea de a se schimba devenind mai conştient de sine însuşi. Adepţii acestei abordări consideră că adesea realitatea individuală este umbrită de experienţe din trecut, neintegrate; de aceea este necesar ca clientul să experimenteze prezentul, în „acum şi aici", atingând o stare de conştientizare care îl va ajuta să înţeleagă cum foloseşte diferite suporturi externe pentru a deghiza durerea din trecut.(Neukrug, p.87)

Scopul consilierii gestaltiste constă în provocarea şi extinderea conştientizării ca modalitate de creştere şi autonomie personală, oferind individului un mod de a fi autentic şi deplin responsabil pentru sine.

Tehnicile propuse de abordarea gestaltistă urmăresc confruntarea clientului cu experienţa prezentă, având în centru conştientizarea: exerciţii de conştientizare (corporală, afectivă şi relaţională, cu suport imaginativ şi restructurare cognitivă), folosirea afirmaţiilor de tip „eu", tehnica exagerării, tehnica scaunului gol.

Prin tehnicile de conştientizare a vieţii interne individuale, de explorare a dimensiunilor emoţionale şi relaţionale, abordarea gestaltistă se constituie într-un alt reper în evoluţia consilierii pentru dezvoltarea socio-emoţională.

Terapia Unificării este o nouă abordare a psihoterapiei experienţiale, în curs de validare, dezvoltată de prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan şi Adrian Nuţă de la Univ. Bucureşti, terapeuţi de orientare experienţială, fondatori ai Societăţii de Psihoterapie Experienţială Română.

Terapia Unificării este descrisă ca un demers optimizator şi restructurant pentru oamenii normali, cât şi pentru persoanele cu tulburări psihice, psihosomatice şi somatice cu impact psihologic. În viziunea autorilor „abordarea holistică, reintegratoare şi transformativă presupune un efort constant, progresiv, de extensie a conştiinţei de sine, de autocunoaştere şi de unificare bio –psiho – socio - spirituală". (Mitrofan I. în Zlate, 2001, p.393)

Alături de Terapia Transpersonală şi Programarea Neurolingvistică, Terapia Unificării este integrată dimensiunii postmoderne a abordării experienţiale. (Mitrofan I., 2001)

Această abordare porneşte de la premisa că omul contemporan este tot mai predispus alienării prin înstrăinare de sine şi are nevoie să parcurgă o cale de armonizare cu sine şi cu lumea, o cale unificatoare. (Mitrofan I. în Zlate M., 2001, p.394)

În accepţiunea autorilor, noua Terapie a Unificării vine ca un răspuns la nevoia omului de a se înţelege şi reconcilia, de a se restructura şi de a se transforma: „Ea este o psihoterapie holistică procesual-dinamică, interesată de conexiunile conştient / inconştient / transconştient, corporal/ psihologic / social / spiritual şi foloseşte ca instrument metodologic starea de martor revelată prin experienţa creatoare sub toate formele, iar ca vehicul (suport) central de acţiune terapeutică - puterea transformatoare a metaforei". (Mitrofan în Zlate, 2001, p.396)

În Terapia Unificării individul experimentează „aici şi acum", se autoexplorează asistat fiind de terapeut, reuşind astfel deblocarea spontană a resurselor personale, urmând a le folosi şi dezvolta creativ.

Prin Terapia Unificării persoana îşi dezvoltă potenţialul de adaptare creativă, beneficiind de procesul de „creştere împreună" de la nivelul grupului şi din relaţia terapeutică.

d. Abordări alternative

Abordarea constructivistă este promovată de Mahoney şi se dezvoltă pe abordările cognitiviste.

Scopul consilierii pentru constructivişti este sprijinirea clientului în a-şi înţelege modalităţile unice de cunoaştere şi realizare a sensului în lume şi susţinerea clientului în crearea de noi construcţii care ar putea funcţiona mai bine.

Aceasta are loc într-un proces dialectic în care consilierul încearcă să înţeleagă sistemul de creare a sensului de către client prin înţelegerea concepţiilor clientului asupra relaţiilor sale trecute şi prezente. Poveştile clientului despre aceste relaţii dau informaţii despre modul în care acesta vede lumea şi despre structurile sale cognitive unice. Pe măsură ce clientul capătă un grad de înţelegere asupra sinelui va putea alege să-şi schimbe modul de fiinţare în lume.

Consilierul poate facilita acest proces printr-o varietate de tehnici: folosirea empatiei, a metaforei şi analogiei, hipnoterapiei, terapiei tradiţional cognitive.

Concepţiile fundamentale ale abordării constructiviste (interacţiunea complexă şi inseparabilă între gânduri, sentimente şi acţiuni; oamenii îşi creează şi recreează continuu înţelegerea asupra realităţii) o situează în continuumul evolutiv al consilierii pentru dezvoltarea socio-emoţională.

Terapiile scurte şi centrate pe soluţii sunt definite recent, în anii `90. Garfield propune un model de terapie scurtă care poate fi aplicat diferitelor abordări şi defineşte un anumit număr de elemente comune ce pot fi prezente în toate tipurile de terapii scurte:

1. importanţa unei bune relaţii terapeutice;
2. o focalizare pe interpretare, insight şi înţelegere;
3. descărcare, exprimare emoţională;
4. confruntarea cu propriile probleme;
5. reîntărirea noilor comportamente;
6. o diminuare graduală a gravităţii problemei. (Neukrug, 1999, p.101)

Abordările centrate pe soluţii demontează problemele şi oferă clientului un mecanism pentru a-l ajuta să vadă viitorul într-o lumină pozitivă în timp ce îl ajută să realizeze schimbarea prin reconstruirea propriului sistem de creare a sensului.

Analiza tranzacţională îşi are originea în lucrările lui Eric Berne (1950) şi s-a dezvoltat ca o teorie explicativă asupra personalităţii, dar şi ca o tehnică psihoterapeutică autoformativă.

Analiza tranzacţională consideră că la nivelul individului coexistă trei stări ale eului, active şi dinamice: starea de părinte, starea de adult şi starea de copil.

Starea de copil şi cea de părinte se descriu din două perspective: copilul liber şi copilul adaptat, respectiv părintele critic şi părintele grijuliu. Starea de copil liber implică comportamente emoţionale, intuitive, creative, nesupuse rigorilor disciplinei, în timp ce starea de copil adaptat se caracterizează prin conformism, adaptabilitate, complezenţă. Starea de adult caracterizează comportamentul realist, logic, raţional, neafectiv. Starea de părinte reprezintă valorile şi normele preluate de la proprii părinţi, sistemul de atitudini şi credinţe. Starea de părinte grijuliu se referă la comportamente empatice, de grijă şi ocrotire faţă de ceilalţi.

Interacţiunile sociale bazate pe procesul de comunicare sunt denumite tranzacţii psihologice şi sunt analizate în demersul terapeutic al analizei tranzacţionale.

Analiza tranzacţională (AT) propune un nou aparat conceptual: tranzacţii, egograma (reprezentarea grafică a concentrării energetice la nivelul fiecărei stări a eului), întărire comportamentală (stroke – stimulări care produc stări afective pozitive/negative), scenariu de viaţă (pattern comportamental rezultat din combinarea concepţiei despre sine cu concepţia despre ceilalţi), joc psihologic.

Obiectivele terapeutice ale AT sunt echilibrarea energetică la nivelul stărilor eului, evidenţiere şi întreruperea jocurilor psihologice, modificarea scenariilor de viaţă. (Holdevici,1996, p.160)

AT are în centru examinarea blocajelor, conflictelor sau incongruenţelor din cadrul sinelui relevate pe anumite stări ale eului sau în tranzacţiile cu ceilalţi. Pornind de la concepţia generoasă că oamenii pot decide pentru sine, se pot schimba şi îşi pot asuma responsabilitatea pentru propria viaţă, scopul AT este de a-l abilita pe client să renunţe la patternurile rigide de viaţă şi la jocuri şi să dezvolte o modalitate mai liberă de a lua decizii bazată pe conştientizare.

Întregul demers tranzacţional prevede abilitatea individului de a face faţă mai eficient sieşi şi lumii prin optimizarea competenţelor sociale şi emoţionale. Astfel, şi

analiza tranzacțională se poate înscrie ca punct de reper în evoluția consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională.

Abordarea transpersonală are drept scop dezvoltarea potențialului uman în infinitele sale posibilități pentru depășirea stărilor de incongruență ce le poate experimenta un individ în relațiile sale cu alții și cu mediul.

Abordarea transpersonală este recunoscută drept „a patra forță în psihologie", încercând o repunere în atenție a dimensiunii mistice, spirituale a experienței, și fiind un domeniu deschis tuturor posibilităților. „Psihologia transpersonală își asumă o perspectivă extensivă în abordarea persoanei ca ființă în dezvoltare și integrare perpetuă. Ea încorporează contribuțiile esențiale ale primelor trei forțe în psihologie (psihanaliză, abordarea cognitiv-behavioristă și forța umanistă) și asimilează constructiv, discriminativ, reargumentând dintr-o perspectivă modernă, științifică, bazată pe cercetări de vârf în domeniul fizicii, biofizicii și neuropsihologiei – o serie de fenomene și metode (...) cum ar fi: dezvoltare spirituală și experiență mistică, cunoaștere, comunicare și acțiune paranormală, intuiție și stări modificate ale conștiinței, tehnici de meditație și extinderea resurselor cognitive și creative, autocontrol și autotransformare psihosomatică, trezire spirituală". (I. Mitrofan, 1997, p.337)

Psihologia transpersonală implică învățarea acceptării și iubirii tuturor „părților" sinelui, așa cum sunt acestea, precum și crearea posibilităților persoanei de a simți și accepta ceea ce cu adevărat simte, adică de a deveni congruentă, autentică, nemistificată, pură. (Mitrofan L. în Mitrofan I., 1997, p.338)

Psihodrama și jocul de rol au fost inițiate de J.L. Moreno și definită drept „metoda care, prin acțiune, conferă autenticitate sufletului". (Moreno, 1965 apud Ionescu G., 1995)

Psihodrama se dezvoltă sub forma psihoterapiei de grup unde, prin jocuri de rol, individul explorează conflicte inter și intrapersonale, propria competență interpersonală, probleme emoționale, chiar întreaga viață psihică.

Psihodrama este considerată abordare terapeutică, dar și doar o simplă metodă de psihoterapie. Prin concepțiile și tehnicile promovate psihodrama oferă multiple posibilități de conștientizare și de învățare a relațiilor interpersonale.

Prin cele două concepte fundamentale – spontaneitatea și întâlnirea – psihodrama poate fi considerată un reper în evoluția consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională. Spontaneitatea este definită de Moreno ca o tendință naturală a vieții psihice umane de a se organiza în forme adaptative ce răspund nevoilor persoanei sau cererii realității.(Nedelcea, p.45) Întâlnirea se referă la raporturile interpersonale autentice ce fundamentează structurarea personalității.

Prezentăm în tabelul de mai jos scopurile și principalele idei promovate de diferitele abordări ale consilierii care constituie repere în evoluția teoretică și metodologică a consilierii pentru dezvoltare socio – emoțională:

Tabel 1 Abordări ale consilierii

Teoria consilierii	Scopul consilierii (apud Gerald Corey)	Elemente ce susțin evoluția consilierii pentru dezvoltare socio-emoțională
1. Consilierea psihodinamică	Reconstruirea personalității - asistarea clientului în reînvierea experiențelor trecute și lucrul cu conflictele	- exprimarea trăirilor afective - se aplică în dificultățile de natură emoțională

2.Consilierea comportamentală	eliminarea patternurilor comportamentale maladaptative - asistarea clientului în învățarea patternurilor constructive schimbare comportamentală	- trainingul asertiv ca tehnică de dezvoltare socială și emoțională
3. Consilierea centrată pe realitate (W. Glasser)	asistarea clientului în învățarea de comportamente sănătoase (responsabile și realiste) - dezvoltarea unei „identități de succes"	- formarea comportamentului responsabil și realist
4. Consilierea cognitiv – comportamentală (A. Beck)	înlăturarea anxietății prin identificarea / evaluarea / controlul / modificarea gândurilor negative	- relația de consiliere (caldă, pozitivă, fără judecată) - lucrul cu conținuturile afective
5. Abordarea rațional – emotivă (A. Ellis)	- eliminarea viziunii autodefensive asupra vieții - asistarea clientului în dobândirea unei viziuni tolerante și raționale	- confruntarea sistemului de valori - explorarea vieții afective - tehnici emotive
6. Consilierea centrată pe client (C. Rogers)	- furnizarea unui climat favorabil autoexplorării astfel încât clientul să recunoască obstacolele în creștere și să experimenteze aspecte ale sinelui care au fost negate sau distorsionate - creșterea spontaneității, a încrederii în sine - acceptarea de sine	- relația de consiliere este privită ca o experiență evolutivă - relația de consiliere (acceptare necondiționată, pozitivă, empatică) - experimentare emoțională - tehnici rogersiene prin care se realizează clarificarea sentimentelor exprimate de client
7. Consilierea gestaltistă (Fr. Perls)	- provocarea și extinderea conștientizării experiențelor prezente - asistarea clientului pentru asumarea responsabilității în direcționarea propriei vieți	- tehnici de explorare a vieții afective
8. Consiliere umanist – existențială	- asistarea clientului în găsirea sensului și în implicarea acțională în lume - dezvoltarea intenționalității	- analiza existențială presupune și explorarea conținuturilor emoționale
9. Consilierea constructivistă	- asistarea clientului în a –și înțelege modalitățile de realizare a sensului în lume susținerea clientului în crearea de noi construcții care ar putea funcționa mai bine	- concepțiile fundamentale ale abordării: interacțiunea complexă și inseparabilă între gânduri, sentimente și acțiuni
10. Analiza tranzacțională (E.	- asistarea clientului în dobândirea autonomiei	- optimizarea competențelor sociale și emoționale

Berne)	- asistarea clientului în a lua decizii noi, mai libere, bazate pe conştientizare	- renunţarea la patternurile rigide de viaţă - credinţa că oamenii pot decide pentru ei înşişi, se pot schimba şi îşi pot asuma responsabilitatea propriei vieţi
11. Abordarea transpersonală	- dezvoltarea potenţialului uman în infinitele sale posibilităţi	- atingerea „congruenţei personale", a autenticităţii – armonizarea părţilor sinelui

II.1.2. Psihologia pozitivă

Psihologia pozitivă este o orientare de ultimă oră în teoria ştiinţifică a psihologiei şi este definită de Csikszentmihaly şi Seligman ca „o ştiinţă obiectivă a experienţei subiective, a caracteristicilor individuale pozitive şi a instituţiilor pozitive care promite să prevină patologiile care apar când viaţa este brutală şi lipsită de sens...o ştiinţă şi o profesie care va ajunge să înţeleagă şi să construiască factori care să permită indivizilor, comunităţilor şi societăţilor să înflorească"(Seligman şi Csikszentmihaly, 2000 apud Zlate, M., 2001, p.53). Psihologia pozitivă studiază funcţionarea optimă a fiinţei umane, se centrează pe studiul calităţilor şi virtuţilor umane şi are drept scop descoperirea şi promovarea factorilor care permit indivizilor şi comunităţilor să prospere.

M. Zlate (2001) arată că adepţii psihologiei pozitive sunt mai orientaţi înspre investigarea, construirea şi amplificarea forţelor pozitive ale oamenilor, considerând omul ca un factor activ de decizie, cu alegeri şi preferinţe personale, cu potenţial de a deveni sigur de sine şi eficient sau neajutorat şi fără speranţă.

Psihologia pozitivă evidenţiază momentul de reconstrucţie conceptuală şi metodologică în care se găseşte ştiinţa psihologiei, integrând noi realităţi precum optimism, speranţă, stare de bine subiectivă care se aplică la nivel subiectiv, individual şi la nivel de grup/comunitate: „domeniul psihologiei pozitive la nivel subiectiv descrie experienţa subiectivă pozitivă: starea de bine şi satisfacţia (trecut); starea de flux, bucuria, plăceri senzoriale, fericirea (prezent); cogniţii constructive despre viitor – optimism, speranţă şi încredere."(Seligman, 2005)

Psihologia pozitivă îşi propune atingerea a trei mari obiective (Zlate M., 2001, p.54):

1. *trecerea de la repararea (vindecarea) oamenilor la construirea calităţilor pozitive ale acestora;*
2. *validarea experienţelor pozitive (starea de bine, mulţumirea şi satisfacţia – pentru trecut; speranţa şi optimismul – pentru viitor; dezvoltarea şi fericirea – pentru prezent);*
3. *prevenirea (Seligman şi Csikszentmihaly arată că cei mai importanţi paşi în prevenire se referă la competenţa construită sistematic şi nu la corectarea slăbiciunii).*

Dacă obiectivele psihologiei pozitive constau în validarea trăsăturilor pozitive personale (capacitatea de dragoste şi vocaţie, curaj, deprinderi interpersonale, sensibilitatea estetică, perseverenţă, iertare, originalitate, conştiinţa viitorului, spiritualitate, talent deosebit, inţelepciune) şi a celor de la nivelul grupului (responsabilitate, maturizare, altruism, moderaţie, toleranţă, spirit etic), putem afirma că

noua orientare constituie un moment semnificativ în evoluția consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională, întrucât obiectivele urmărite de cele două abordări se suprapun.

Ştiința şi practica psihologiei pozitive este centrată pe dezvoltare, asumându-şi ca misiuni: a face oamenii normali mai puternici şi mai productivi şi a actualiza potențialul uman cel mai înalt.(Zlate, 2001, p.55) Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoțională poate fi un instrument util de atingere a acestor obiective majore prin propunerea unor contexte securizante de exersare a abilităților sociale şi emoționale care să faciliteze actualizarea potențialului şi ființarea armonioasă în lume.

II.1.3. Studii asupra factorilor nonintelectuali ai inteligenței

Teoria inteligențelor multiple promovată de profesorul *Howard Gardner* de la Universitatea Harvard a revoluționat concepțiile asupra inteligenței şi şi-a găsit aplicabilitatea în câmpul educațional. Ideea centrală a teoriei este existența unor inteligențe diferite şi autonome ce conduc la modalități diverse de cunoaştere, înțelegere şi învățare. Inteligența este astfel definită drept capacitate de a rezolva probleme în situații concrete de viață şi de a dezvolta produse valorizate cultural. Această abordare flexibilă a conceptului de inteligență lansează ipoteza omniprezenței inteligenței la toate ființele umane care contribuie la acte de creație. Stabilind o serie de criterii de analiză, Gardner defineşte următoarele tipuri de inteligență: lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezică, muzicală, naturalistă, intrapersonală, interpersonală şi existențială. Autorul concluzionează în teoria sa că toate ființele umane posedă cel puțin aceste opt tipuri de inteligență, într-o proporție diferită.

Considerăm relevante pentru argumentația noastră inteligențele intra şi interpersonală. Cele două tipuri de inteligență sunt subsumate de către autor termenului de „sensibilitate emoțională" care s-ar putea aplica persoanelor care rezonează la emoțiile personale şi ale altora. De asemenea, Gardner face o importantă distincție între sensibilitatea emoțională şi a fi o persoană „bună" sau „morală", aceasta fiind utilă procesului de evaluare interpersonală pe care îl efectuează fiecare dintre noi. Inteligența intrapersonală se referă la reflecție, metacogniție, conştiință, sensibilitate față de exprimarea emoțiilor, capacitate de înțelegere a sinelui, de analiză personală, de monitorizare şi control a gândurilor, sentimentelor şi a relațiilor cu alții, de conştientizarea punctelor tari şi slabe. Inteligența interpersonală se referă la capacitatea individului de a aprecia diferențele dintre oameni, de a interacționa şi comunica eficient, de a empatiza. Se observă cu uşurință că indicatorii prin care se descriu cele două tipuri de inteligență sunt competențe sociale şi emoționale care asigură integrarea adaptativă cu succes a individului în lume în general, în mediul social, în special.

Inteligența emoțională

Studiile cele mai recente asupra inteligenței aduc în discuție o nouă abordare care explică succesul în viață ca fiind datorat dezvoltării emoționale şi nu numai nivelului de dezvoltare intelectuală. În susținerea acestei idei vin o serie de cercetări în urma cărora se intenționează o definire a fenomenului psihic deosebit de complex, numit inteligență emoțională.

Mihaela Roco (2001) prezintă principalele contribuții la cercetarea fenomenului dintr-o perspectivă istorică, cronologică:

Thorndike defineşte pentru prima oară conceptul de *inteligență socială* ca fiind capacitatea de a înțelege şi a acționa inteligent în cadrul relațiilor interumane.

Gardner, în teoria sa, defineşte tipurile de inteligență care permit adaptarea individului la mediu: inteligența intrapersonală şi inteligența interpersonală.

Wayne Leon Payne propune în teza sa de doctorat pentru prima dată (1985) termenul de *inteligență emoțională* pe care o definește „abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință”(M.Roco, 2001, p139)

Studiile privind inteligența emoțională sunt de dată recentă și sunt centrate în jurul a abordărilor propuse de John Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On și Daniel Goleman.

Mayer și Salovey (1990, 1993) definesc inteligența emoțională din perspectiva a trei dimensiuni:

- abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima;
- abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;
- abilitatea de a recunoaște și înțelege emoțiile și de a le regla pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Reuven Bar- On (1992), de la Universitatea din Tel Aviv, definește inteligența emoțională din perspectiva a cinci dimensiuni:

- aspectul intrapersonal (conștientizarea propriilor emoții, optimism, respect pentru propria persoană, autorealizare, independență);
- aspectul interpersonal (empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială);
- adaptabilitate (rezolvare de probleme, testarea realității, flexibilitate);
- controlul stresului (toleranța la stres, controlul impulsurilor);
- dispoziția generală (fericire, optimism).

Daniel Goleman (1995) este autorul unei lucrări de mare succes în lume în care prezintă propria concepție asupra inteligenței emoționale, stabilind cinci componente în definire:

- conștiința de sine (încrederea în sine);
- autocontrolul (dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea);
- motivația (dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul);
- empatia (a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică);
- aptitudinile sociale (influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă).

D. Goleman prezintă inteligența emoțională drept „element esențial al legăturii dintre sentimente, caracter și instincte morale”, drept „fler fundamental de a trăi”, „meta-ablități ce determină cât de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură”(Goleman, 2001).

Teoriile inteligenței emoționale arată că numai prin intermediul emoțiilor putem face schimbări la nivel personal iar competența emoțională se învață, se dezvoltă prin experiență.

Inteligența emoțională este alcătuită din trăsături „dinamice” care pot fi valorizate în funcție de situație, și deci pot fi îmbunătățite prin pregătire, îndrumare și experiență.

Toate aceste teorii accentuează asumpția că inteligența generală înglobează și factori non – intelectuali – afectivi, motivaționali, atitudinali, iar că succesul individual este determinat în mare măsură de competențele socio – emoționale care descriu inteligența emoțională. Aceste noi studii asupra inteligenței propun o perspectivă flexibilă de abordare a factorilor responsabili de succesul global individual, arătând că inteligența emoțională se poate dezvolta, optimiza. Un astfel de cadru pentru dezvoltarea și optimizarea inteligenței emoționale poate fi consilierea, întrucât competențele socio – emoționale se formează într-un context relațional, în interacțiune cu o persoană disponibilă pentru a oferi atenție, timp și respect celui aflat în creștere personală.

Consilierea, ca activitate de dezvoltare, foloseşte în mare măsură fondul emoţional al individului, fiecare emoţie fiind un punct de plecare pe calea dobândirii armoniei personale prin optimizarea competenţei socio – emoţionale. Abordările inteligenţei emoţionale se constituie într-un cadru suportiv pentru evoluţia consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională, propunând ca argument relaţia directă de determinare între nivelul de dezvoltare socio – emoţională individuală şi succesul global individual.

Dacă fiinţarea cu succes în lume este datorată în mare măsură factorilor ce se subsumează inteligenţei emoţionale, iar dacă inteligenţa emoţională este un construct dinamic, evolutiv, sensibil la influenţe ce provoacă dezvoltarea, optimizarea, nu rămâne decât găsirea unui cadru adecvat în care să se realizeze această dezvoltare. Un răspuns al acestei căutări poate fi consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională.

II.2. Repere evolutive de natură pedagogică şi educaţională cu implicaţii în teoria şi practica consilierii pentru dezvoltare socio - emoţională

II.2.1. Abordări ale învăţării

a. Învăţare prin cooperare

Învăţarea prin cooperare este o strategie de succes care presupune organizarea copiilor (ce prezintă nivele diferite de abilitate) în echipe, pentru a parcurge diferite sarcini de învăţare în scopul îmbunătăţirii gradului de înţelegere a subiectului. Fiecare membru al grupului este responsabil nu numai pentru propriul act de învăţare, ci şi pentru ceilalţi, astfel creându-se o atmosferă propice asimilării de noi informaţii. Cooperarea înseamnă a lucra împreună pentru a atinge scopuri comune, a obţine rezultate ce sunt benefice, profitabile atât individual cât şi la nivelul grupului. Elevii lucrează împreună pentru maximizarea efectelor învăţării proprii şi a celorlalţi. Participanţii trebuie să aibă conştiinţa apartenenţei lor la grupul de învăţare: recunosc că împărtăşesc un destin comun; ştiu că performanţa unuia este cauzată de munca proprie şi de cea a grupului; fiecare participant se străduieşte pentru beneficiul reciproc.

În situaţiile de învăţare prin cooperare se vorbeşte de interdependenţă pozitivă: elevii înţeleg că îşi pot atinge scopurile învăţării numai dacă ceilalţi elevi din grupul de învăţare îşi ating scopurile (Deutch, 1962, Johnson & Johnson, 1989, www.co-operation.org).

Studiile efectuate au arătat eficacitatea învăţării prin cooperare prin rezultatele care atestă îmbunătăţiri la nivelul performanţei academice a elevilor, la nivelul relaţiilor în diferite grupuri etnice (elevii care lucrează împreună se plac mai mult unii pe alţii, deci creşte atitudinea pozitivă faţă de ceilalţi), la nivelul atitudinilor dezvoltate faţă de elevii cu dizabilităţi de învăţare, la nivelul atitudinilor faţă de sine (creşterea motivaţiei şi a încrederii în sine), la nivelul atitudinilor faţă de şcoală (creşterea frecvenţei şcolare).

Există numeroase cercetări care au studiat efortul competitiv / individual / cooperativ în învăţare şi au demonstrat superioritatea abordării cooperative prin rezultate ce indică un crescut nivel de realizare, productivitate, relaţii interpersonale pozitive (mai suportive, bazate pe angajament şi grija faţă ceilalţi), sănătate psihologică (competenţă socială, stimă de sine înaltă şi stabilă). Aceste rezultate fac din învăţarea prin cooperare unul dintre cele mai valoroase instrumente pe care le au educatorii.

Componentele esenţiale ale cooperării sunt: interdependenţa pozitivă, interacţiunea directă (face to face), responsabilitatea individuală şi de grup, abilităţi interpersonale, procese de grup(Johns, Johnson şi Holubec, 1993). Primul şi cel mai important element în structurarea învăţării în cooperare este interdependenţa pozitivă: aceasta are loc atunci când membrii grupului înţeleg că se găsesc în relaţii cu ceilalţi şi că unul singur nu poate

avea succes decât dacă toți ceilalți au succes. Interacțiunea directă asigură împărțirea resurselor, susținerea, încurajarea și face ca grupul de învățare prin cooperare să devină nu numai un grup de suport academic, ci și un grup de suport personal. Abilitățile interpersonale implicate în activitatea grupului de învățare prin cooperare (leadership, abilități de luare a deciziei, abilități de comunicare, abilități de management al conflictelor) îi determină pe elevi să facă față cu succes muncii în echipă și sarcinii.
Învățarea prin cooperare promovează dezvoltarea gândirii critice și creative, a abilităților esențiale de comunicare, creșterea nivelului motivațional, creșterea nivelului stimei de sine, creșterea gradului de conștientizare socială, creșterea nivelului toleranței față de diferențele interindividuale.

b. Învățare experiențială

Învățarea experiențială își are originea în concepțiile pedagogice ale lui Carl Rogers (care distingea două tipuri de învățare: cognitivă și experiențială, semnificativă). Distincția dintre cele două tipuri de învățare constă în faptul că învățarea experiențială se adresează nevoilor și dorințelor celui care învață. Însuși C. Rogers prezintă calitățile învățării experiențiale: implicare personală, inițiativa celui care învață, evaluarea aparține celui care învață, efecte generale asupra celui care învață. Pentru C. Rogers învățarea experiențială este echivalentă cu schimbarea și creșterea personală. În concepția lui Rogers toate ființele umane au o propensiune naturală spre a învăța, profesorul fiind cel care are rolul de a facilita o astfel de învățare. Aceasta include stabilirea unui climat pozitiv de învățare, clarificarea scopurilor învățării, organizarea și facilitarea disponibilității resurselor de învățare, echilibrarea componentelor intelectuale și emoționale ale învățării, împărtășirea sentimentelor și gândurilor cu cei care învață, fără a domina. În viziunea lui C. Rogers învățarea este facilitată atunci când: elevii participă total în procesul învățării și au control asupra procesului; este bazată pe confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau de cercetare; autoevaluarea este metoda principală de evaluare a progresului sau succesului.

Dincolo de concepția lui Rogers, învățarea experiențială se poate descrie sub forma a două accepțiuni:

1) pe de o parte, termenul denumește învățarea pe care o parcurg elevii cărora li se dă șansa să achiziționeze și să aplice cunoștințele, abilitățile și sentimentele într-un cadru imediat și relevant. Astfel, învățarea experiențială implică „o întâlnire directă cu fenomenele aflate în studiu” (Borzak, 1981, apud Brookfield,1983)
2) pe de altă parte, învățarea experiențială este „educația care are loc ca participare directă în evenimentele de viață”(Houle, 1980). Aceasta este învățarea care are loc prin experiența de zi cu zi, și acesta este modul prin care cei mai mulți învață.

David Kolb (www.infed.org) a propus un model al învățării experiențiale constituit din patru elemente: experiența concretă, observație și reflecție, formarea de concepte abstracte și testarea în noi situații. El a reprezentat modelul sub forma cercului învățării experiențiale, susținând că cercul învățării poate începe în oricare din cele patru momente și acest lucru face ca procesul să poată fi văzut ca o spirală. Se sugerează că procesul învățării începe cu momentul în care o persoană parcurge o anumită acțiune și apoi urmărește efectele acțiunii în această situație. După aceasta, al doilea pas este a înțelege efectele în situații particulare – pentru a crea un pattern. Al treilea pas ar fi înțelegerea principiului general conform căruia are loc și cazul particular respectiv. După înțelegerea principiului general, ultimul pas este aplicarea prin acțiuni în noi situații.

Învăţarea experienţială este provocativă, determină reflecţia asupra experimentării noilor concepte, asumarea de riscuri. Este o abordare centrată pe cel care învaţă, care îşi utilizează propria experienţă şi propria reflecţie asupra acelei experienţe. Este o învăţare particularizată, personalizată, individul este cel care acţionează, descoperă, analizează ceea ce simte, oferă semnificaţie personală.

Învăţarea experienţială înseamnă a învăţa experimentând şi prezintă o serie de avantaje: oferă individului mai multă siguranţă pentru ceea ce ştie şi poate să facă; îl învaţă să discrimineze informaţia şi să o asimileze selectiv, în funcţie de propriile necesităţi; dezvoltă iniţiativa personală; formează persoana pentru a deveni mai activă în cadrul propriei sale educaţii; permite fiecăruia să îşi găsească propriul drum pentru a se adapta şi integra în mediu, în funcţie de resursele personale de care dispune.(Nedelcea şi Dumitru,1999, p58)

Învăţarea experienţială se bazează pe conştientizare şi asumarea responsabilităţii ca elemente definitorii pentru orice act de învăţare activă.

c. Învăţarea socială şi emoţională

În ultimii ani, începând cu sfârşitul de secol, se remarcă o preocupare tot mai intensă în sfera cunoaşterii de sine şi de ceilalţi ca premisă pentru învăţarea academică de succes şi integrarea socială ca cetăţean activ. Cercetările efectuate demonstrează că starea de bine emoţională este un factor predictor cu mai mare relevanţă decât scorurile la testele academice nu numai pentru realizările în plan şcolar, dar şi pentru satisfacţia din viaţa profesională şi personală de mai târziu (Goleman, 1995, apud Cohen 1999). Jonathan Cohen (1999) prezintă învăţarea socială şi emoţională ca pe un termen nou dar care denumeşte o tradiţie „care a început cu 3000 de ani în urmă", realizând o scanare a principalelor orientări pedagogice din antichitate până în prezent şi concluzionând că educatorii buni din toate timpurile au înţeles că nu pot separa viaţa emoţională de realizările academice din orice domeniu. În ultimii ani învăţarea socială şi emoţională se cere tot mai mult a fi recunoscută ca o formă de învăţare. Finalitatea învăţării sociale şi emoţionale o reprezintă dezvoltarea competenţei emoţionale şi sociale, care se regăsesc sub forma „capacităţii de autoreflecţie şi a abilităţii de a recunoaşte ceea ce gândesc şi simt ceilalţi ca fundament pentru înţelegerea, controlul şi expresia aspectelor sociale şi emoţionale ale vieţii". Competenţele sociale şi emoţionale permit reglarea emoţională, rezolvarea problemelor sociale în mod creativ, experienţa unor colaborări eficiente etc.

Învăţarea socială şi emoţională apare, în cea mai simplă prezentare drept capacitatea de a recunoaşte şi controla emoţii, de a rezolva probleme eficient şi de a stabili relaţii pozitive cu ceilalţi - astfel obiectivele învăţării sociale şi emoţionale reprezintă o combinaţie de comportamente, cogniţii şi emoţii. În accepţiunea CASEL (Centrul de colaborare pentru învăţare academică, socială şi emoţională) (apud Zins şi Elias, 2006) acest tip de învăţare este procesul de achiziţie şi aplicare eficientă a cunoştinţelor, atitudinilor şi abilităţilor necesare pentru a recunoaşte şi controla emoţii; opentru a dezvolta grija şi compasiunea faţă de alţii; pentru a lua decizii responsabile; pentru a stabili relaţii pozitive; pentru a face faţă situaţiilor provocative, dificile. În viziunea centrului CASEL componentele cheie ale învăţării socio – emoţionale sunt cinci competenţe care sunt formate, exersate şi întărite prin programele SEL (*social-emotional learning*): conştientizarea de sine (identificare şi recunoaşterea propriilor emoţii, recunoaşterea calităţilor personale şi ale altora, autoeficacitate, încredere în sine); conştientizare socială (empatie, respect pentru alţii); luarea deciziilor responsabil (evaluare şi reflecţie, responsabilitate personală şi etică); self.management (controlul impulsurilor,

managementul stresului, perseverența, stabilire de scopuri, motivație); abilități de relaționare (cooperare, cerere şi oferire de ajutor, comunicare). (Zins şi Elias, 2006)

Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoțională are în centru însăşi învățarea socială şi emoțională, ca proces ce duce la formarea competențelor socio – emoționale. În SUA curentul SEL (Social and Emotional Learning) este foarte răspândit şi integrează experiențe de învățare explicite, pe baza unui curriculum, dar mai ales implicite în cadrul oricărei discipline sau subiect luat în discuție.

Considerăm că acest tip de învățare, abordările din viața şcolii din prisma acestei orientări contribuie la fundamentarea intervențiilor prin consiliere pentru dezvoltare socială şi emoțională, situându-se în centrul unei activități de consiliere care are ca scop dezvoltarea competențelor sociale şi emoționale.

d. Implicații ale abordărilor învățării în evoluția teoretică şi practică a consilierii pentru dezvoltare socio - emoțională

Învățarea experiențială poate fi considerată o premisă a consilierii pentru dezvoltare socio – emoțională prin libertatea acordată individului în a observa şi a reflecta asupra propriei experiențe – fapt ce implică competențe emoționale: de analiză a propriilor trăiri afective, de identificare a efectelor pe care le-a avut experiența respectivă în creşterea personală. De asemenea, învățarea experiențială poate fi considerată premisă pentru consilierea pentru dezvoltarea socio – emoțională şi din perspectiva concepției rogersiene care propune implicarea cognitivă şi emoțională a profesorului mai întâi prin efortul de setare a unui cadru pozitiv favorabil învățării, iar apoi prin disponibilitatea de a împărtăşi cu elevii propriile gânduri şi sentimente.

Consilierea ca activitate dominantă de învățare se derulează prin furnizarea de către consilier a unor experiențe de învățare care să asigure producerea insight-ului şi creşterea personală a clientului. Din perspectivă constructivistă, consilierea este considerată un proces continuu de *experimentare – reflecție – creare de sens – interpretare – acțiune – experimentare* ş.a.m.d., proces ce propune o evoluție în spirală a „căutării în comun a sensului vieții". Observăm astfel asemănarea demersului de consiliere cu cercul învățării experiențiale: trăirea unei experiențe (într-un cadru securizant) asupra căreia clientul va reflecta (descoperind noi înțelesuri), urmată apoi de asumarea acestei experiențe (formarea unui pattern / creare de sens - interpretare) şi de replicarea patternului derivat din experiența trăită în noi situații de viață (acțiune / testarea în noi situații). (fig.1)

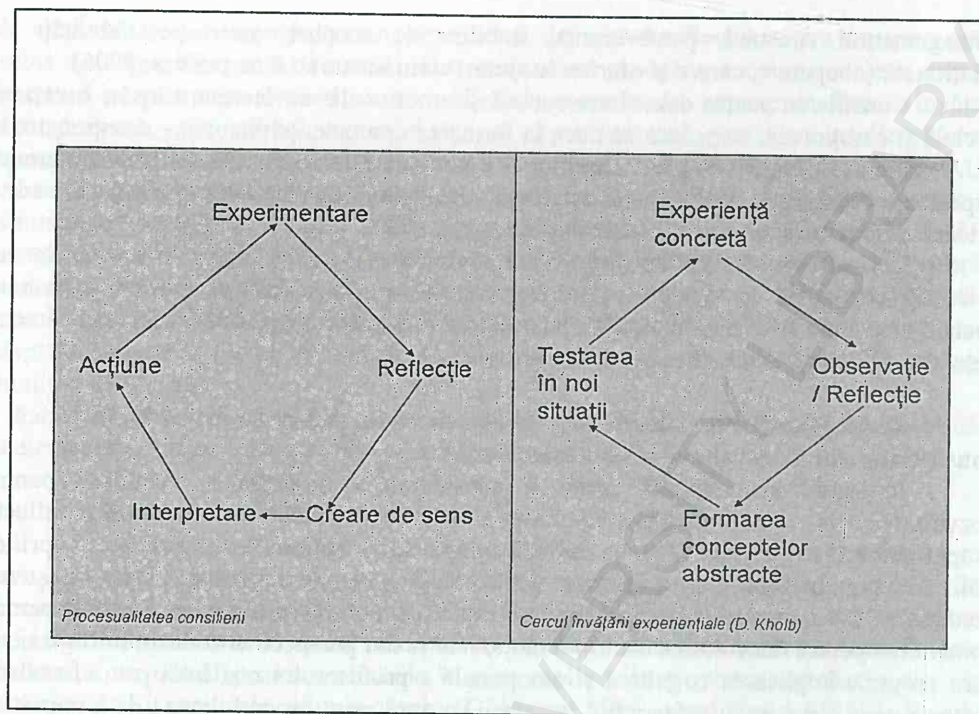


Fig. 1 Comparație: consiliere – învățare experiențială

Actul consilierii include învățarea experiențială ca principală modalitate de acces la resursele personale ale clientului.

Nu putem vorbi de dezvoltare socială și emoțională în afara relațiilor interpersonale care asigură formarea și optimizarea competențelor de interrelaționare eficientă, pozitivă. Prin efectele sale formative, învățarea prin cooperare ca strategie susține dezvoltarea socială și emoțională a individului. Consilierea de grup pentru dezvoltarea socială și emoțională se va dezvolta prin procesul de învățare în cooperare, astfel clientul va fi centrat pe sine și pe propriile posibilități de devenire fără a se implica într-un demers competitiv, distructiv din punctul de vedere al evoluției personale. Prin experiențele de învățare în cooperare copilul va dobândi noi abilități de comunicare, o stimă de sine pozitivă, stabilă, și va promova toleranță în fața diferențelor interindividuale.

Pornind de la considerațiile emise privind cele două abordări ale învățării putem concluziona că acestea se constituie în puncte de referință pentru evoluția metodologică a consilierii pentru dezvoltare socială și emoțională, ambele pot fi integrate în strategiile propuse de activitatea de consiliere.

II.2.2. Alternativele educaționale

Alternativele educaționale promovează un demers de creștere și educare a copilului care diferă de paradigma clasică dezvoltată de instituția școlară la un moment dat. Dacă în mod obișnuit școala cu sistemul educativ pe care îl promovează se centrează pe dezvoltarea și cultivarea disponibilităților intelectuale ale individului, sistemele educaționale alternative vin în întâmpinarea nevoilor emoționale, stabilind cadre pentru dezvoltarea și optimizarea individuală din punct de vedere socio-emoțional.

a. Programul Step by Step conceput după modelul promovat de SUA se descrie printr-o abordare centrată pe copil şi vizează implicarea familiei şi comunităţii în procesul instructiv-educativ.

Copiii sunt încurajaţi să se implice activ, să valorizeze cooperarea, să-şi asume responsabilitatea pentru propriul act de învăţare, dar şi pentru învăţarea celorlalţi. Programul Step by Step are multiple efecte formative prin cultivarea civismului şi onestităţii.

Prin metodele pe care le propune programul Step by Step, copiii sunt puşi în situaţia de a interacţiona, de a acorda şi a primi sprijin, de a implica propriile familii în actul de învăţare, de a stabili relaţii de cooperare, de a se implica cu responsabilitate.

b. Pedagogia Freinet (1943-1968)

Celestine Freinet, un „filosof al copilăriei", a accentuat unicitatea şi irepetabilitatea copilului şi, în consecinţă, nevoia unei educaţii individualizate care să-i ofere copilului maximum de posibilităţi de alegere.

Abordarea lui Freinet propune practicii pedagogice un cadru de cultivare a competenţelor socio-emoţionale: munca în echipă, respect pentru profesori şi elevi, optimismul – cale spre scopul comun „formarea în copil a omului de mâine" (C.Freinet, apud Rădulescu, M..199. p.46), parteneriatul profesor-elev, schimburi de la elev la elev, de la elev la profesor şi invers.

Rolurile profesorului în clasa de tip Freinet („să primească într-o ambianţă favorabilă dorinţele elevilor, să fie martor binevoitor şi furnizor de securitate şi de ajutor discret pentru elevi, să favorizeze comunicarea, să structureze valorificarea colectivă" - Rădulescu, 1999, p.57) susţin dezvoltarea emoţională a copilului, educatorul fiind acea persoană-resursă care sprijină devenirea copilului. Freinet propune o pedagogie a succesului, o schimbare a perspectivei, de la centrarea pe problemă / eşec / insuficienţă, la centrarea pe oportunităţi: „fiecare copil să se accepte pe sine, şi acceptându-se, să poată fi artizanul propriei promovări" (Vial, J., 1967, apud Rădulescu, 1999).

De asemenea este promovată libera exprimare a copilului prin intermediul căreia acesta este capabil să ia cunoştinţă de sine, de ceea ce este şi de ceea ce aspiră să devină şi face asta prin comunicarea cu ceilalţi. Clasele Freinet se remarcă prin faptul că pun la dispoziţia copilului tehnici de facilitare a comunicării în interiorul şi în afara clasei. O astfel de tehnică este convorbirea, prin care fiecare copil se exprimă pe sine pentru bucuria personală şi a grupului, iar profesorul este cel care are ca misiune facilitarea exprimării prin practicarea unei atitudini de ascultare deschisă.

Analiştii pedagogiei Freinet indică tehnicile de comunicare drept instrumente ale formării civice prin acţiune.

Freinet arată că „noi trebuie să vizăm armonia individuală în armonia socială" şi propune activităţi desfăşurate în cooperare, „viaţa cooperativă" a clasei fiind mijloc de educaţie socială. Această abordare porneşte de la premisa conform căreia copilul este o fiinţă socială şi deci se centrează pe individ ca membru al unei colectivităţi sociale şi culturale.

Freinet a introdus cooperarea ca invariant cu valoare de principiu pedagogic: aceasta „intensifică relaţiile şi antrenează diminuarea izolării". Cooperarea induce la nivel individual motivaţia intrinsecă a învăţării (copilul va studia pentru reuşita personală şi nu pentru recompensă / evitarea pedepsei, conştientizat fiind că succesul personal va contribui la succesul colectiv).

Freinet, o dată cu conceptul de „cooperare", introduce şi ideea de „întrajutorare" – copiii se susţin reciproc în eforturile lor de învăţare. Cooperarea reprezintă fundamentul dezvoltării a variate atitudini care favorizează convieţuirea: curajul de a se afirma în grup,

curajul de a-şi asuma riscuri, responsabilităţi, toleranţa, respectarea opiniilor celorlalţi. Practicând cooperarea, copilul învaţă să cultive încrederea în sine şi în ceilalţi în detrimentul suspiciunii, să fie asertiv şi nu agresiv, să prefere dialogul şi înţelegerea confruntării şi conflictului.

c. Pedagogia Waldorf

Fundamentată pe concepţia filosofică antropozofică elaborată şi promovată de R. Steiner, Pedagogia Waldorf are în centru cunoaşterea copilului, a nevoilor sale de dezvoltare, încercând să vină în întâmpinarea ritmului său natural de dezvoltare.

Pornind de la premisa că libertatea este o condiţie de bază a existenţei vieţii spirituale creatoare, pedagogia Waldorf responsabilizează educatorul pentru a încuraja aptitudinile individuale şi de a le face să se dezvolte în plan social. Rudolf Steiner accentuează rolul profesorului care, înainte de a fi bine pregătit / documentat ştiinţific, profesional, trebuie să fie capabil de a stabili cu viitorii oameni „relaţii constructive, prin întreaga sa mentalitate să se poată adânci în sufletul şi în întreaga fiinţă a omului în devenire” (Carlgren, 1994, p.17)

Pedagogia Waldorf, prin planul de învăţământ pe care îl propune, încurajează cultivarea de aptitudini umane sociale fără de care nu ar putea exista o convieţuire armonioasă între oameni: simţul libertăţii şi al integrităţii celorlalţi oameni (prin imitaţie la vârsta preşcolară), sentimentul siguranţei, capacitatea de cooperare (prin autoritate la vârsta primară), interesul profund pentru lume şi pentru condiţiile de viaţă ale celorlalţi oameni (printr-un proces de învăţare neautoritar şi caracterizat de un contact uman apropiat cu profesorii, la vârsta adolescenţei).

Pedagogia Waldorf promovează o „educaţie pentru libertate” care facilitează libertatea lăuntrică prin multiplele posibilităţi de expresie oferite Eului, individul fiind cel care preia răspunderea pentru propria sa dezvoltare.

Activităţile propuse de Pedagogia Waldorf implică o adaptare a individului la specificul materialului cu care vine în contact, iar acest proces de adaptare are adesea drept consecinţă „o întreagă scală de mişcări sufleteşti: aşteptare, decepţie, mânie, resemnare, reflecţie, surpriză, speranţe noi, eforturi reînnoite de voinţă, bucurie intensă pentru activitatea creatoare” (Carlgren, 1994, p.54)

Teoretizarea educaţiei promovată de R. Steiner se adresează în mare măsură dimensiunii afective şi sociale a personalităţii copilului, urmărind dezvoltarea globală a acestuia în acord cu posibilităţile sale interne, nevoile şi ritmurile personale.

Principiul de bază al Pedagogiei Waldorf este „trebuie educat omul întreg”, aceasta însemnând cultivarea în egală măsură a celor trei „forţe sufleteşti”: gândirea, simţirea (afectivitatea) şi voinţa. În curriculumul Waldorf se acordă atenţie specială disciplinelor artistice (desen, muzică, euritmie prin intermediul cărora omul vine în consonanţă cu lumea şi cu universul.

d. Pedagogia Montessori

Maria Montessori propune ideea libertăţii drept condiţie şi metodă a dezvoltării personale a copilului, porneşte de la premisa că fiinţa umană are încorporat impulsul spre dezvoltare prin autoformare, aşadar adulţii trebuie să îndepărteze eventualele obstacole care s-ar interpune în creşterea naturală a copilului. Autoarea accentuează rolul educaţiei senzoriale şi acelaşi principiu educaţional este transferat la nivelul educaţiei religioase. Prin experimentele efectuate, Maria Montessori demonstrează posibilitatea creşterii şi educării copiilor prin dezvoltarea sentimentului religios, a bunătăţii inimii – ceea ce

fundamentează construirea de „spirite puternice, robuste (...). Crescând în acest mod ei nu mai au nici timiditate, nici frică".(M. Montessori apud Cucoş, 1997)

Toate aceste elemente sunt reprezentative pentru dezvoltarea afectivă pozitivă a copilului. Sistemul montessorian este centrat pe nevoile copilului, susţine dezvoltarea personală a fiinţei umane bazată pe stimularea impulsiunii naturale către creştere.

e. Implicaţii ale alternativelor educaţionale în evoluţia teoretică şi metodologică a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională

Abordările alternative ale educaţiei promovează paradigme educaţionale diferite de cele propuse de sistemul tradiţional de învăţământ şi oferă oportunităţi de dezvoltare armonioasă a personalităţii. Abordările propuse de pedagogiile alternative pot oferi surse de dezvoltare de metodologii aplicative demersului de consiliere pentru dezvoltare socio – emoţională. Considerăm că alternativele educaţionale, prin ideile umaniste, liberale promovate vin în sprijinul dezvoltării activităţii de consiliere şi, în acelaşi timp, se constituie în puncte de referinţă pentru evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională.

Programul Step by Step asigură un cadru favorabil dezvoltării competenţelor sociale şi emoţionale prin învăţarea organizată pe centre de interes, prin învăţarea in cooperare, prin cultivarea exprimării libere a copilului.

Concepţia lui *Freinet*, prin pedagogia comunicării şi cooperării, poate fi considerată un punct de referinţă în evoluţia teoretică şi metodologică a consilierii pentru dezvoltarea socio-emoţională.

Pedagogia Waldorf susţine dezvoltarea socio-emoţională a copilului prin cultivarea de „aptitudini sociale". În sprijinul acestei idei vine faptul că educatorii sunt selectaţi în funcţie de competenţele socio-afective personale, de măiestria cu care sunt capabili să interrelaţioneze cu copilul, precum şi faptul că învăţarea are un caracter personalizat şi implică sfera afectivă a copilului.

Pedagogia Montessori susţine evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională prin încrederea acordată posibilităţilor interne de dezvoltare pozitivă a copilului ceea ce duce la implementarea unei atitudini deschise, permisive, optimiste a educatorului. Adultul-educator este responsabil de înlăturarea eventualelor obstacole ce ar putea apărea în calea dezvoltării libere a copilului.

Toate aceste abordări educaţionale alternative au ca finalitate dezvoltarea personală a copilului, cu accent pe dezvoltarea sa afectiv – atitudinală, ceea ce ne determină să afirmăm că parte din metodologiile propuse pot fi transferate demersului de consiliere pentru dezvoltare socio – emoţională.

II.2.3. Concepţii pedagogice inovatoare

a. Ellen Key

Concepţia pedagogică avansată de Ellen Key poate fi sintetizată prin sintagma „secolul copilului", după cum se intitulează una din lucrările sale cu caracter pedagogic apărută la începutul secolului XX. Autoarea promovează ideea unei „şcoli de vis", pentru toţi, în care copilul are deplină libertate de alegere. Pedagogia sa are în centru copilul şi nevoile sale şi acordă libertate de manifestare. Copilul învaţă ce reprezintă libertatea, care sunt pericolele libertăţii de alegere, responsabilitatea voinţei individuale.

Prin ideile sale umaniste, Ellen Key are în vedere dezvoltarea emoţională a copilului, cultivarea responsabilităţii şi formarea conştiinţei de sine.

b. Roger Cousinet

Roger Cousinet promovează educația nouă ca fiind centrată pe copil. Prin experimentele sale inițiază metoda lucrului în grup, pe echipe, arătând valențele pozitiv-formative ale acestui mediu educogen: dezvoltarea cooperării, solidarității, încrederii. Pedagogul francez a propus metoda muncii în echipe ca modalitate de întâmpinare a nevoilor de socializare a copiilor de vârstă 9-12 ani, de satisfacere a trebuințelor de securitate, de încredere și de succes.

Educația nouă urmărește dobândirea autonomiei de către elevi prin valorificarea spiritului de inițiativă. Concepția pedagogică a lui Cousinet, prin metoda muncii în grup, susține dezvoltarea socială și emoțională a copilului.

c. John Dewey

Filosof și pedagog, este reprezentantul de referință al curentului inovator din America începutului de secol XX. În concepția sa progresivistă asupra educației, John Dewey stabilește două categorii esențiale de finalități ale actului educațional: dezvoltarea intelectuală și socializarea. Autorul sugerează crearea de situații educaționale care să ducă nu numai la dezvoltarea intelectuală a individului, ci și la conștientizarea de către acesta a locului pe care îl ocupă în lume, a rolului pe care îl are în câmpul de relații sociale în care se dezvoltă.

John Dewey propune o pedagogie centrată pe nevoile copilului, care se bazează pe caracteristicile de plasticitate și dependență ale educatului. Copilul este văzut ca având o imensă disponibilitate spre creștere și dezvoltare și în același timp fiind sub totala influență a adultului care este responsabil de a oferi ocazii de învățare adecvate. Copilul învață cel mai bine prin acțiune, experimentând, având propria trăire a învățării. Dewey propune ca școala să faciliteze interacțiunea dintre indivizi și astfel să asigure formarea atitudinilor civice pentru conviețuirea într-o societate democratică.

d. Pedagogia umanistă

Perspectiva umanistă asupra educației conferă o altă orientare actului paideutic și anume centrarea pe personalitatea educabilului, pe resursele interne ale acestuia.

Orientarea umanistă în educație își are originea în psihologia umanistă – cunoscută ca a „treia forță" în psihologie și inițiată și promovată de A. Maslow și C. Rogers. C. Rogers este promotorul ideii de educație centrată pe elev în virtutea căreia postulează importanța creării unui climat de învățare cald, pozitiv, de acceptare. C. Rogers consideră educatorul drept facilitator al actului de învățare, misiunea educației fiind abilitarea individului în tehnici de învățare care să îi asigure accesul la educația permanentă.

Un alt adept al psihologiei umaniste, A. Combs, stabilește drept misiune a educației dezvoltarea la elev a unei imagini pozitive despre sine. (L. Iacob, O. Lungu în Cosmovici și Iacob, 1998, p. 282)

În lucrarea colectivă Psihologie școlară (1998), L. Iacob și O. Lungu prezintă concepția lui A. Combs relativ la cerințele educative, în special la caracteristicile unui bun educator:

„ 1. să fie bine informat pe domeniul său;
2. să fie sensibil la sentimentele elevilor și colegilor;
3. să creadă că elevii sunt capabili să învețe;
4. să posede o imagine de sine pozitivă;
5. să vrea să îi ajute pe elevi ca ei să obțină rezultatele cele mai bune;
6. să utilizeze metode diferite de instruire."

Încercând o simplă analiză a celor şase calităţi necesare unui bun educator, observăm că majoritatea (2-5) sunt de natură socio-emoţională, vizează relaţia cu sine şi cu ceilalţi, capacitatea de a răspunde conţinuturilor emoţionale care îi parvin din relaţionarea cu ceilalţi, încrederea în sine şi în potenţialul elevilor de creştere şi actualizare.

În totalitate, perspectiva umanistă asupra educaţiei transmite un mesaj optimizator tuturor participanţilor la actul paideutic: succesul învăţării poate fi asigurat prin stabilirea unui climat afectiv pozitiv, care se bazează pe încrederea educatorilor în posibilităţile de alegere şi învăţare, în propriile capacităţi de a înţelege şi a răspunde nevoilor socio-emoţionale ale elevilor.

L. Iacob şi O. Lungu prezintă (după Lesne, 1977) un demers pedagogic structurat care valorifică ideile definitorii ale perspectivei umaniste asupra educaţiei: modelul incitativ – personal. Acest model de acţiune pedagogică este unul centrat pe persoană, nondirectiv, bazat pe autonomie, în care elevul este subiectul propriei sale formări. Conform acestui model dominanta acţională se referă la „a induce dezvoltarea personală prin acţiuni de conştientizare în cadrul grupurilor mici"(M. Lesne, 1977 apud Cosmovici şi Iacob (coord), 1998, p.278), devenind astfel de maximă importanţă atingerea unor obiective precum „ a şti să fii", a şti să devii", a şti să trăieşti".

Elementele cheie care descriu acest model („autonomie, responsabilitate, proiecte personale de dezvoltare, motivaţie autoactualizatoare") (idem, p.288) sunt argumente care demonstrează faptul că pedagogia umanistă accentuează dezvoltarea globală a personalităţii şi, implicit, a competenţelor socio – emoţionale individuale care asigură succesul învăţării individuale şi de grup.

Pedagogia umanistă se construieşte în funcţie de dimensiunea afectivă a personalităţii, având în centru nevoia fundamentală a fiinţei umane de acceptare. Din perspectiva acestei abordări copilul îşi identifică şi îşi trăieşte propriile valori, are şansa construirii sinelui autentic, în deplin acord cu lumea internă şi externă. Acest proces de autodevenire are loc într-un cadru pozitiv, în interacţiunea cu educatorul care, la rândul său, este într-o stare de congruenţă şi facilitează accesul subiectului la propriul potenţial şi la modalităţile optime de împlinire maximală a potenţialului. Subiectul este ghidat spre a face explorări interne şi externe, spre a reflecta şi extrage semnificaţia fiecărei experienţe trăite, spre a fi deschis şi apt să facă faţă condiţiilor de schimbare şi incertitudine.

e. Implicaţii ale concepţiilor pedagogice inovatoare în evoluţia teoretică şi metodologică a consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională

Concepţia umanistă promovată de *E. Key* vine în sprijinul dezvoltării consilierii pentru optimizare socio – emoţională prin propunerea cadrului favorabil dezvoltării emoţionale a copilului, formării conştiinţei de sine şi autoprezentării în lume ca fiinţă responsabilă.

R. Cousinet are o contribuţie valoroasă ce poate fi valorificată în demersurile de consiliere: metoda muncii în grup pe care o propune ca modalitate de realizare a socializării copilului.

J. Dewey susţine evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională din mai multe perspective: propunerea cadrului de învăţare prin acţiune (learning by doing), fundamentarea învăţării experienţiale, enunţarea finalităţilor şcolii: dezvoltarea intelectuală şi socializarea, încrederea în disponibilitatea de creştere şi dezvoltare a copilului. Toate aceste idei inovatoare pot fi implementate demersului de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională: consilierea este o activitate de dezvoltare ce se realizează prin învăţare experienţială, se bazează pe imensul potenţial de creştere şi dezvoltare a

fiecărei ființe umane și are ca finalitate socializarea individului în vederea integrării adaptative într-o lume aflată în continuă schimbare.

Pedagogia umanistă propune aplicarea principiilor psihologiei umaniste în procesul educațional. Această abordare este semnificativă în evoluția consilierii pentru dezvoltare socio – emoțională din perspectiva finalităților ce vizează dezvoltarea globală a personalității prin crearea unui cadru pozitiv de creștere și educare. Acest cadru se descrie printr-o relație de congruență între educator și educat care facilitează accesul subiectului la resursele propriului potențial și asigură dezvoltarea la cotele maxime ale potențialului.

II.2.4. Noile educații

Noile educații au apărut ca răspuns la problematica lumii contemporane aflată într-o rapidă și continuă schimbare în sensul satisfacerii nevoilor de afirmare, de autoactualizare, de adaptare și integrare a oamenilor: „educația nu este desemnată doar să pregătească generațiile tinere pentru a înțelege schimbarea, ci să le facă apte pentru a se integra în ritmul progresului omenirii și a contribui la transformările implicate de acest progres" (T. Cozma, 1986).

Parte din noile conținuturi educaționale vin în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare socială și emoțională ale oamenilor oferind un cadru de formare de competențe ce susțin integrarea adaptativă a individului în lume: capacitatea de cooperare, capacitatea de comunicare eficientă, capacitatea de a lua decizii, capacitatea de rezolvare a conflictelor, competența interpersonală.

Ca răspuns la provocările continue ale lumii contemporane s-au dezvoltat noi abordări educaționale care propun noi conținuturi ce satisfac nevoile de formare ale omului actual. Dintre aceste abordări, denumite generic „noile educații" remarcăm anumite orientări care prin cunoștințe– atitudini – valori – priceperi – competențe - modele comportamentale susțin ideea dezvoltării competențelor socio-emoționale ale individului. Considerăm că, din varietatea de „noi educații", cele care răspund nevoilor sociale și emoționale ale omului contemporan sunt: educația pentru pace și cooperare, educația pentru democrație și drepturile omului, educația pentru sănătate, educația cu vocație internațională, educația pentru pace, educația pentru participare și devenire, educația pentru schimbare.

a. Educația pentru democrație

Educația pentru democrație vizează formarea atitudinii umaniste, dezvoltarea respectului față de valorile democratice, formarea atitudinii de asumare a vieții personale/grupale/societale, dezvoltarea de atitudini și comportamente prosociale. În lumina acestei educații se dezvoltă și se cultivă competențe precum: comportamentul participativ, responsabilitatea, libertatea individuală și grupală, luarea deciziilor, atitudinile antidiscriminatorii, solidaritatea, lupta pentru afirmarea în practică a drepturilor și libertăților individuale. (Stanciu, 1999, p.84)

O simplă analiză a ansamblului de cunoștințe-atitudini/valori-competențe promovate de educația pentru democrație și drepturile omului ne arată că acestea sunt de natură socio-afectivă și deci suntem îndreptățiți să considerăm educația pentru democrație ca punct de referință în devenirea consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională.

b. Educația cu vocație internațională

Educația cu vocație internațională își propune să promoveze atitudini-valori precum: respect de sine/respect față de altul, atașament față de dreptate și pace, deschidere

spirituală şi solidaritate internaţională, simţul datoriei şi al răspunderii, umanismul, înţelegerea şi respectul valorilor şi civilizaţiilor altor naţiuni sau etnii naţionale. Competenţele formate prin acest tip de educaţie sunt de natură socio-emoţională (spirit critic, cooperare, afirmare de sine, toleranţă, participare, capacitate de a interrelaţiona cu alţii), aşadar putem considera şi această orientare ca reper de natură educaţională în evoluţia consilierii pentru dezvoltarea socio-emoţională.

c. Educaţia pentru sănătate

Educaţia pentru sănătate are ca finalitate „a achiziţiona cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori favorabile dezvoltării fizice şi psihice armonioase, împlinirii personale". (Landsheere, apud M. Stanciu, 2003, p.130) Educaţia pentru sănătate are în centru dimensiunea mentală şi emoţională a individului şi vizează în primul rând conştientizarea oamenilor cu privire la riscurile de îmbolnăvire existente în lume, cu privire la responsabilitatea personală pentru construirea unei vieţi sănătoase la nivel individual şi comunitar.

Educaţia pentru sănătate are în centru promovarea sănătăţii mentale şi emoţionale ca valoare în devenirea individuală şi prin aceste finalităţi se înscrie ca punct de referinţă în evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională.

d. Educaţia pentru pace

Profesorul G. Văideanu (1986, p.11) arată că „pe termen lung educaţia pentru pace, generalizată şi realizată cu sinceritate şi temeinicie, constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivităţii, a violenţei, a terorismului şi a conflictelor dintre diferitele comunităţi".

În acest context, finalităţile educative pentru pace descriu cunoştinţe, comportamente şi aptitudini relative la calitatea relaţiilor dintre indivizi, dintre grupuri şi dintre naţiuni. Cultivarea de aptitudini (a asculta cu receptivitate pe ceilalţi, a comunica propriile opinii, a iniţia schimbări şi a le controla) ca şi formarea de atitudini socio-morale (responsabilitate, solidaritate, încredere în semeni, toleranţă, modestie, spirit critic, capacitate de a lua decizii) sunt scopuri ale educaţiei pentru pace care converg înspre dezvoltarea socio-emoţională a individului. T. Cozma arată cum finalităţile educaţiei pentru pace se regăsesc în orientarea educaţiei şcolare spre formarea comportamentului de cooperare, strategiile de învăţare prin cooperare fiind cele care conduc la exersarea parteneriatului, bazat pe relaţii deschise şi oneste.(Cozma (coord.), 1995, p.10)

Educaţia pentru rezolvarea conflictelor este parte a educaţiei pentru pace şi a apărut din nevoia de a preveni conflictele la nivel mondial. Abilităţile implicate în procesul de rezolvare a conflictelor sunt de natură socio – emoţională, de unde rezultă că implicarea într-un demers rezolutiv al situaţiilor conflictuale determină, implicit, exersarea şi dezvoltarea competenţelor socio – emoţionale.

e. Educaţia pentru participare şi devenire

„Participarea corelează poziţia cu coeziunea, încrederea reciprocă, respectul faţă de om şi realizare". (Cozma, 1995, p.10) Educaţia pentru participare presupune formarea la nivelul individului a acelor atitudini de autoafirmare, de autopromovare în lume, de asumare a propriei deveniri şi de implicare în viaţa socială, economică, politică, culturală în calitate de cetăţean activ, capabil de a lua decizii corecte pentru sine şi pentru lumea în care trăieşte, responsabil pentru sine şi pentru comunitatea în care creşte şi se dezvoltă.

Demersul pedagogic care implică „a învăţa să devii prin a învăţa să participi" este prezentat de C. Creţu (1986) drept modalitate prin care se poate atinge stadiul participării

reale care „eliberează energiile şi dorinţele, activează aptitudinile latente, clarifică sistemul aptitudinal şi pe cel al convingerilor acţionând prin asumarea de roluri, direct asupra selfului individual şi „societal", făcându-l să devină". (C. Creţu, 1986, p.96 în *Noile educaţii – Buletinul cabinetului pedagogic*)

Finalitate importantă a educaţiei pentru participare şi devenire este formarea conştiinţei de sine, conştientizarea propriilor responsabilităţi în faţa sinelui şi a lumii şi acest scop se poate realiza numai prin demersuri care implică dezvoltarea socială şi emoţională.

f. Educaţia pentru schimbare

Ca răspuns la evoluţia accelerată a lumii contemporane poate fi luată în considerare şi educaţia pentru schimbare (profesorul Liviu Antonesei realizează un amplu studiu de caz argumentând înscrierea acestei dimensiuni în sfera noilor educaţii – 2002,p.137-187)

Pentru a argumenta necesitatea educaţiei pentru schimbare se are în vedere faptul că tinerele generaţii au nevoie de o educaţie care să le asigure adaptarea în lumea în care urmează să trăiască, dar şi curajul participării la construirea viitorului. Într-o lume a schimbărilor continue, educaţia va trebui să ofere educatului formarea unui comportament deschis spre schimbare şi a unei „atitudini generale care să favorizeze la acesta utilizarea tehnicilor şi conduitelor inovatoare". (Antonesei, 2002, p.175)

Finalităţile educaţiei pentru schimbare se referă la dezvoltarea de comportamente cognitive şi atitudini care descriu un continuum ce debutează cu sesizarea, perceperea şi definirea schimbărilor, urmată de evaluarea şi întâmpinarea prevenită a schimbărilor şi se încheie cu proiectarea schimbărilor şi controlul acestora. (Antonesei, op.cit.,p.179)

E de la sine înţeles că pentru a evalua şi a întâmpina schimbarea individul are nevoie de puternice competenţe socio – emoţionale care să-i sprijine înţelegerea fenomenelor din lumea în schimbare, dar care să-i faciliteze integrarea acestor cogniţii la nivel personal. Omul aflat în faţa schimbării trebuie să recunoască, să dea sens şi să interpreteze informaţia mereu nouă care–i parvine din lume, pentru ca, ulterior, să acţioneze în sensul proiectării schimbărilor şi controlării acestora. O „întâmpinare prevenită a schimbărilor " nu se poate realiza decât dacă individul deţine mecanisme emoţionale şi relaţionale adecvate (capacitate de gestionare a emoţiilor, capacitate de asumare a riscurilor, capacitate de lua decizii responsabile). Din această perspectivă considerăm educaţia pentru schimbare un element de referinţă în evoluţia consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională.

g. Recomandări pentru educaţia secolului XXI

În Raportul Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI înaintat către UNESCO se specifică imperativul educaţiei pentru dezvoltare conform căreia individul trebuie să-şi asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare printr-o participare activă în societate. Educaţia ca experienţă totală trebuie să se construiască urmărind patru dimensiuni „cei patru piloni ai educaţiei": a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună cu alţii, a învăţa să fii.

Cel de-al treilea pilon al educaţiei – a învăţa să trăieşti împreună cu alţii este considerat problema majoră a lumii contemporane. Comisia recomandă accentuarea acestei dimensiuni în educaţie tocmai pentru a preveni escaladarea conflictelor şi manifestarea violenţei în lume. Pentru aceasta sunt recomandate „două trasee complementare: pe de o parte, descoperirea pas cu pas a celuilalt şi, pe de altă parte, experienţa scopurilor împărtăşite de-a lungul vieţii, o cale aparent eficientă de a evita sau

soluționa conflictele latente" (Delors, 2000, p.75). În acest sens se impune cu necesitate ca școala să ofere oportunități prin care copilul să-și descopere propria identitate, să se exploreze pe sine și relațiile pe care le stabilește cu alții, să-și dezvolte empatia, să coopereze pentru atingerea unui scop comun.

„A învăța să fii" presupune asumarea de către individ a responsabilității pentru propria dezvoltare, pentru împlinirea personală prin cultivarea autonomiei și independenței în gândire și acțiune.

Aceste două dimensiuni fundamentale ale educației (a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii) ne dau o speranță frumoasă la început de mileniu, arătând soluția pentru asigurarea unei lumi pașnice și prevenirea alienării individuale. Raportul Comisiei pledează, așadar, pentru furnizarea cât mai multor ocazii educaționale pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, de unde rezultă că activitatea de consiliere pentru dezvoltare socio – emoțională își găsește locul în practica educațională de la începutul noului mileniu.

h. Alte orientări în educație

Educația afectivă În SUA există o mișcare pedagogică numită educație afectivă care include o largă varietate de programe și curricule care încearcă să schimbe valorile și comportamentele elevilor.

Educația afectivă se fundamentează pe cercetările efectuate asupra funcționării creierului și pe dezvoltarea educației umaniste. Programele de educație afectivă sunt orientate spre rezolvarea problemelor sociale (consum de droguri, reducerea ratei abandonului școlar). Majoritatea programelor urmăresc obținerea de rezultate pozitive cum ar fi: creșterea nivelului stimei de sine, optimizarea capacității de a lua decizii, reducerea stresului, îmbunătățirea performanțelor academice, creșterea gradului de sensibilitate față de ceilalți.

Programele de educație afectivă sunt cele care tratează dimensiunea emoțională a procesului de învățare și apar ca fiind opuse programelor de educație cognitivă care tratează problematici academice.

John Steinberg (www.steinberg.se), autorul unei istorii a educației afective, subliniază dezvoltarea concepțiilor actuale conform cărora educația afectivă sau predarea – învățarea folosind inteligența emoțională este integrată în orice act de învățare.

Importanța educației afective a fost recunoscută începând cu studiile lui Abraham Maslow centrate pe sănătatea și starea de bine a persoanei, iar în prezent teoriile propuse de Howard Gardner (inteligențele multiple) și Daniel Goleman (inteligența emoțională) sunt aplicate în școală.

Carl Rogers, prin abordarea centrată pe client și prin lucrarea „Freedom to Learn"(1969) a arătat importanța sentimentelor, solicitând ca în centru să fie pus cel care învață și nu profesorul.

La începutul anilor `70, The University of Massachusetts School of Education a devenit centrul educației afectiv – umaniste. În acest cadru s-au promovat metode de dezvoltare a conceptului de sine, clarificarea valorilor și rezolvarea de conflicte.

George Brown – Universitatea California din Santa Barbara a propus un concept numit „educație confluentă" prin care susține că dezvoltarea cognitivă și afectivă se realizează simultan.

În 1994 s-a înființat Rețeaua europeană de educație afectivă (European Affective Education Network) care își propune să susțină educația afectivă în școlile europene.

Educația afectivă se adresează copilului ca întreg, se centrează pe dimensiunea „afectivă" a procesului educațional și urmărește dezvoltarea personală, socială, morală, culturală și

spirituală şi priveşte sentimente, credinţe, atitudini, relaţii interpersonale şi starea de bine personală.

Educaţia caracterului

Definită de Dr. Thomas Lickona „efortul deliberat de a dezvolta virtuţi care reprezintă binele individului şi al societăţii” educaţia caracterului propune realizarea unor obiective care vizează starea de bine a individului, definind drepturile şi obligaţiile, afirmând demnitatea umană.

Reţeaua educaţiei caracterului (Character Education Network) a identificat cele mai comune şi mai răspândite trăsături de caracter, recomandate a fi studiate în şcoală: responsabilitate, perseverenţă, grijă faţă de alţii, autodisciplină, cetăţenie, cinste, curaj, spirit de dreptate, respect.

Educaţia caracterului este un termen umbrelă utilizat pentru a descrie multe aspecte ale predării şi învăţării pentru dezvoltare personală şi cuprinde domenii precum educaţia morală (formarea virtuţilor), educaţia pentru valori, educaţia civică (formarea cetăţeniei active), educaţia pentru sănătate, învăţarea socială şi emoţională, raţionamentul moral (dezvoltare cognitivă), prevenirea violenţei, rezolvarea de conflicte (mediere, peer-mediation).

Prin finalităţi şi metodologie programele de educaţie a caracterului susţin evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională.

i. Implicaţii ale « noilor educaţii » în evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio - emoţională

Prezentăm într-o formă sintetică principalele contribuţii ale « noilor educaţii » la dezvoltarea consilierii:

Tabel 2 Contribuţii ale "noilor educaţii" la dezvoltarea consilierii

Orientări educaţionale	Idei ce susţin evoluţia consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională
Educaţia pentru democraţie	- formarea atitudinii umaniste - dezvoltarea respectului faţă de valorile democratice - formarea atitudinii de asumare a vieţii personale, grupale, societale - dezvoltarea de atitudini şi comportamente prosociale
Educaţia pentru vocaţie internaţională	- promovarea umanismului, înţelegerii şi respectului valorilor şi civilizaţiilor altor naţiuni/etnii naţionale şi a solidarităţii internaţionale - promovarea deschiderii spirituale, - cultivarea simţului datoriei şi al răspunderii
Educaţia pentru participare şi devenire	- formarea atitudinilor de autoafirmare, de autopromovare în lume, de asumare a propriei deveniri şi de implicare în viaţa socială, economică, politică, culturală în calitate de cetăţean activ
Educaţia pentru pace	- cultivarea de aptitudini (a asculta cu receptivitate pe ceilalţi, a comunica propriile opinii, a iniţia schimbări şi a le controla) - formarea de atitudini socio-morale (responsabilitate, solidaritate, încredere în semeni, toleranţă, modestie, spirit critic, capacitate de a lua decizii)
Educaţia pentru sănătate	- promovarea sănătăţii mentale şi emoţionale
Educaţia pentru schimbare	- formarea unui comportament deschis spre schimbare
Raportul Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în sec. XXI	- pilonii educaţiei: • A învăţa să trăieşti împreună cu alţii • A învăţa să fii
Educaţia afectivă	- dezvoltarea afectivă a individului
Educaţia caracterului	- formarea atitudinilor pozitive faţă de sine / ceilalţi / societate

Se observă că ideile centrale promovate de noile abordări educaţionale au în vedere optimizarea dimensiunii socio – emoţionale a individului ca răspuns la nevoile de creştere şi dezvoltare în lumea actuală marcată de schimbare şi incertitudine. Toate aceste abordări se constituie în cadre favorabile dezvoltării activităţii de consiliere centrată pe latura socio – emoţională.

Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională poate fi considerată drept mijloc de realizare a tuturor acestor noi abordări educaţionale, întrucât propune modalităţi eficiente pentru formarea competenţelor socio – emoţionale, acestea fiind finalităţi pentru noile educaţii.

II.3. Repere evolutive de natură socială şi culturală

Consilierea ca activitate interdisciplinară a apărut din nevoia umanităţii de a face faţă multiplelor provocări ale evoluţiei istorice, sociale, politice şi culturale a lumii. Transformările socio – culturale au o rezonanţă afectivă la nivel individual, persoana având nevoie de mecanisme socio – emoţionale adecvate care să-i permită integrarea informaţiilor adesea disonante cu care vine în contact. Pentru a ilustra modul în care

contextul socio – cultural contribuie la dezvoltarea practicii consilierii evocăm experienţa mişcării pentru drepturile civile din SUA care a întărit ideea conform căreia educaţia este o cale prin care individul devine membru activ, implicat al comunităţii, cetăţean eficient. Acest curent social a avut scopuri eliberarea individuală, afirmarea libertăţii individuale pentru o funcţionare autonomă în lume.

Aceleaşi scopuri le împărtăşeşte şi teoria şi practica învăţării sociale şi emoţionale: a furniza copiilor abilităţi, cunoştinţe şi convingeri care să le permită să fie responsabili şi conştienţi de sine şi de rolul lor în lume. Protestele sociale din anii `60 au determinat ca activitatea de consiliere în SUA să se concentreze pe problemele de grup. Acest context social a reclamat necesitatea unui serviciu care să asigure dezvoltarea personală a individului şi astfel, a propulsat evoluţia consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională, aceasta constituindu-se într-o modalitate implicită de promovare a drepturilor civile.

O altă experienţă socio-culturală relevantă în conturarea domeniului consilierii este cea dezvoltată prin mişcarea feministă prin faptul că a precizat importanţa funcţionării sociale şi emoţionale în familie, a accentuat nevoia lărgirii conştientizării de sine, a valorizării personale a fiecărui individ, a stimulat învăţarea despre dezvoltarea psihosocială, despre diversitatea umană, despre modurile umane şi inumane de tratare a propriei persoane, a reliefat importanţa relaţionării interumane şi autoreflecţiei. Mişcarea feministă a reclamat drepturi egale pentru femei, libertatea de a decide pentru propria carieră şi pentru stilul de viaţă, libertatea copiilor şi a grupurilor dezavantajate. Mişcarea feministă a relevat importanţa relaţiilor şi a experienţei socio – emoţionale ca fundament pentru viaţa umană şi a crescut gradul de conştientizare asupra nevoii de educaţie socio – emoţională. În acest sens, considerăm oportună introducerea mişcării feministe în lista factorilor sociali-culturali care au influenţat evoluţia consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională, consilierea dezvoltându-se ca modalitate de împlinire a dezideratelor propuse de mişcarea feministă.

II.4. Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională: devenire şi definire

Pentru a avea o reprezentare clară asupra evoluţiei teoretice şi metodologice a consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională, din perspectiva celor trei domenii de expresie ale devenirii umanităţii (psihologic, educaţional şi social), considerăm semnificativă prezentarea principalelor repere ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională pe o axa a timpului:

Tabel 3 Repere ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională. Abordare cronologică

Perioada	Repere psihologice şi psihoterapeutice	Repere pedagogice şi educaţionale	Repere sociale şi culturale
1900 - 1910	- Fr. Parsons „Choosing a vocation" – diagnoza aptitudinilor - S. Freud	Ellen Key – „Secolul copilului" Maria Montessori – Casa copiilor	- probleme sociale determinate de numărul mare de imigranţi în SUA
1910-1920	- recunoaşterea importanţei evaluării psihologice (testarea aptitudinilor recruţilor pentru I război mondial)		I război mondial

1920 – 1930	- S Freud „Ego și Id”	Pedagogia Waldorf	Criza economică
1930 - 1940		-J. Dewey „Experiență și educație” - Școala Freinet	
1940 - 1950	- C. Rogers – Consiliere și Psihoterapie - Binswanger – analiza existențială - Fr. Perls – gestaltterapia - Crearea departamentului *Consiliere și orientare* în cadrul Asociației Psihologilor Americani		Al II-lea război mondial - nevoile veteranilor de război de susținere emoțională pentru reinserție socială
1950-1960	-W. Glasser – Terapia centrată pe realitate - C. Rogers: consilierea nondirectivă, centrată pe client - E. Berne – Analiza Tranzacțională	- R. Cousinet – „Educația Nouă”	Lansarea navetei spațiale Sputnik – determină intensificarea serviciilor de consiliere în SUA
1960-1970	-V. Frankl – logoterapia - Fr. Perls – gestalt terapia - Moreno – psihodrama - A. Beck – terapia cognitivă - A. Ellis – Terapia rațional-emotivă -consiliere de grup - psihologia transpersonală	- Pedagogia Freinet	- proteste sociale - mișcarea pentru drepturile civile - Mișcarea feministă (dreptul la exprimare liberă) - grupuri de suport pentru diminuarea și prevenirea consumului de droguri
1970-1980	- Teoria învățării sociale – Krumboltz - Teoria eficacității personale – A. Bandura	D. Kolb – învățarea experiențială	
1980-1990	- Teoria inteligențelor multiple – H. Gardner -Teoria triarhică a inteligenței – R. Sternberg	- învățarea prin cooperare	- lupta împotriva drogurilor - războiul rece
1990-2000	- Inteligența emoțională (Salovey, Reuven Bar-On, Goleman) - reziliența - Psihologia pozitivă – Seligman - psihoterapia toxicodependenței	Step by Step	- conflicte și nevoia de rezolvare a conflictelor -

Analizând principalele modele ale consilierii, abordările învăţării, pedagogiile alternative, conţinutul ideatic al noilor educaţii, precum şi influenţele soţio – culturale din perspectiva contribuţiei acestora la devenirea şi conturarea dimensiunilor teoretice şi practice ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională putem concluziona:

- Consilierea pentru dezvoltare soţio – emoţională este un domeniu interdisciplinar şi are ca finalitate formarea şi optimizarea competenţelor sociale şi emoţionale. Elemente de consiliere pentru dezvoltare socio- emoţională sunt conţinute în orice demers de consiliere, indiferent de scopul acesteia, întrucât furnizează un cadru pentru autoactualizare.
- Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională se fundamentează pe abordările clasice şi moderne ale consilierii, psihoterapiei şi ştiinţelor educaţiei, fiind influenţată de schimbările sociale din anumite momente ale devenirii societăţii umane.
- Elemente evolutive ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională se regăsesc în majoritatea modelelor de consiliere: abordările psihodinamice, comportamentale şi umanist – experienţiale.
- Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională este susţinută de psihologia pozitivă –orientare nouă în teoria şi practica psihologică, prin finalităţile care vizează prevenirea alienării prin competenţa construită sistematic (consilierea poate fi un cadru de construire a acestor competenţe).
- Ştiinţele educaţiei în general, abordările învăţării, pedagogiile alternative şi noile educaţii, în special, propun elemente ce vin în sprijinul evoluţiei consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională: concepţia umanistă asupra educaţiei, centrarea pe nevoile copilului, relaţia pedagogică de parteneriat (consonanţă), facilitarea dezvoltării armonioase a personalităţii.
- Considerăm că acest domeniu este în continuă dezvoltare (având în vedere cele mai noi orientări în psihologie şi ştiinţele educaţiei: psihologia pozitivă, studii privind inteligenţa emoţională, pedagogia umanistă), iar prin finalităţile urmărite oferă noi şanse pentru cultivarea umanităţii din individ, pentru trăirea unei vieţi cu succes, în armonie cu sine şi cu lumea, şi îşi reclamă necesitatea în contextul lumii actuale tot mai afectate de conflicte.
- Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională (CDSE) are în centru procesele de învăţare prin cooperare, învăţare experienţială şi socio – emoţională, integrează elemente metodologice din diverse teorii şi modele ale consilierii, elemente ideatice din diversele abordări pedagogice, constituindu-se ea însăşi într-o abordare eclectică, care se subsumează psihologiei pozitive (ca orientare ce se focalizează pe calităţile/punctele tari şi virtuţile persoanei în scopul dezvoltării şi întăririi acestora pentru desăvârşirea personală prin împlinirea potenţialului şi trăirea unei vieţi pline de sens)(fig.2)

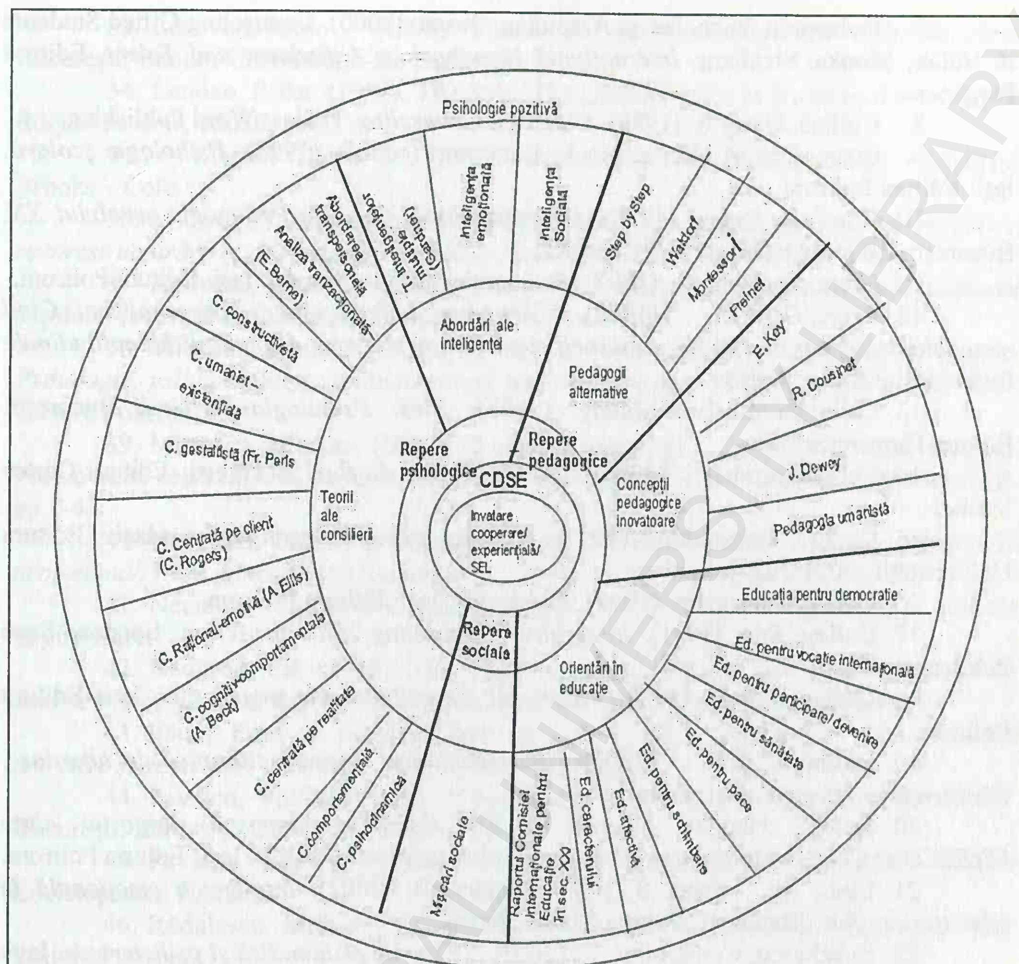


Fig. 2. Repere evolutive ale consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională

Bibliografie:

1. Antonesei, Liviu. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom.

2. Băban, Adriana.(coord.). (2001). *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere.* Cluj-Napoca

3. De Bartolomeis, Francesco. (1981). *Introducere în didactica şcolii active*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

4. Birch, Ann şi Hayward, Sheila. (1999). *Diferenţe interindividuale*. Bucureşti: Editura Tehnică.

5. Carlgren, Frans. (1994). *Educaţie pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner*. Cluj – Napoca: Editura TRIADE.

6. Cohen, Jonathan. (ed). (1999). *Educating minds and hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York: Teachers College Press.

7. Colangelo, Nicholas şi Assouline, Susan. (2000). Counseling Gifted Students in Heller, Monks, Stenberg. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Editura Pergamon,
8. Collins, Garry R. (1988). *Christian Counseling*. Dallas: Word Publishing.
9. Cosmovici, Andrei şi Iacob, Luminiţa. (coord). (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
10. Cousinet, Roger. (1978). *Educaţia Nouă. Colecţia Pedagogia secolului XX*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
11. Creţu, Carmen. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom.
12. Creţu, Carmen. (1998). *Curiculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţători, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi: Editura Polirom.
13. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2008). *Flux. Psihologia fericirii*. Bucureşti: Editura Humanitas.
14. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2007). *Starea de flux*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
15. Cucoş, Constantin. (1997). *Istoria gândirii pedagogice*. Iaşi: Editura Universităţii „Al. I Cuza".
16. Cucoş, Constantin. (1996). *Pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.
17. Culley, Sue. (1991). *Integrative Counseling Skills in Action*. London: Sage Publication Ltd.
18. Dafinoiu, Ioan. (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iaşi: Editura Polirom.
19. Dafinoiu, Ioan. (2002). *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*. Iaşi: Editura Polirom.
20. Delors, Jacques. (coord). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*. Iaşi: Editura Polirom.
21. Elias, M., Tobias, S. şi Friedlander, B. (2002). *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
22. Enăchescu, Constantin. (2003). *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*. Iaşi: Editura Polirom.
23. Feltham, Colin şi Dryden, Windy. (1993). *Dictionary of Counseling*. London: Whurr Publishers Ltd.
24. Geldard David şi Geldard Kathryn. (1997). *Counselling Children. A Practical Introduction*. London: Sage Publication
25. Gibson, Robert şi Mitchell, Marianne. (1973). *Introduction to guidance*. New York: Macmilllan Publishing Co. Inc.
26. Goleman, Daniel. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
27. D` Hainaut L. (coord). (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
28. Hackney, Harold. (1973). *Counseling Strategies and Objectives*. New Jersey:
29. Holdevici, Irina. (1996). *Elemente de psihoterapie*. Bucureşti: Editura ALL.
30. Holdevici, Irina. (2003). *Ameliorarea performanţelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. Bucureşti: Editura Orizonturi.
31. Ivey, Allen şi Simek –Downing, Lynn. (1990). *Counseling and Psychotherapy. Skills, Theories and Practice.* Prentice Hall
32. Jigău, Mihai. (2001). *Consilierea carierei*. Bucureşti: Editura Sigma.

33. Lisievici, Petru. (1998). *Teoria şi practica consilierii. Note de curs.* Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

34. Landau, Erika. (1998). The Self- The Global Factor of Emotional Maturity în *Roeper Review*, vol.20, no.3.

35. Martin, David G. (1983). *Counseling and therapy skills*. Monterey: Brooks – Cole.

36. Mitrofan, Iolanda. (coord). (1997). *Psihologia experienţială. (O paradigmă a autorestructurării şi dezvoltării personale).* Bucureşti: Editura Infomedica.

37. Mitrofan, Iolanda. (coord) (2001). Psihopatologia, psihoterapia şi consilierea copilului (abordare experienţială). Bucureşti: Editura SPER.

38. Mitrofan, Iolanda. (coord.) (2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil şi familie*. Iaşi: Editura Polirom.

39. Mitrofan, Nicolae. (2002). O sarcină prioritară a consilierii şi psihoterapiei: Promovarea rezilienţei la copii în *Revista de psihoterapie experienţială*, Ediţie specială, pp.1-4.

40. Nedelcea, Cătălin şi Dumitru, Paula. (1999). *Optimizarea comportamentului profesional. Între educaţie şi psihoterapie.* Bucureşti: Editura S. P. E. R.

41. Neculau, Adrian şi Cozma, Teodor. (1995). *Psihopedagogie*. Iaşi: Editura "Spiru Haret".

42. Neukrug, Ed. (1999). *The World of the Counselor. An introduction to the counseling profession*. Pacific Grove, California: Brooks-Cole Publishing Company.

43. Păun, Emil şi Potolea, Dan. (coord). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Editura Polirom.

44. Pavelcu, Vasile. (1982). *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

45. Pavelcu, Vasile. (1969). *Din viaţa sentimentelor*. Bucureşti: Editura Enciclopedică Română.

46. Rădulescu, Mihaela. (1999). *Pedagogia Freinet. Un demers innovator*. Iaşi: Editura Polirom.

47. Roco, Mihaela. (2001). *Creativitate şi inteligenţă emoţională*. Iaşi: Editura Polirom.

48. Seligman, Martin. (2004). *Optimismul se învaţă. Ştiinţa controlului personal.* Bucureşti: Editura Humanitas.

49. Seligman, Martin. (2007). *Fericirea autentică. Ghid practic de psihologie pozitivă pentru o viaţă împlinită.* Bucureşti: Editura Humanitas.

50. Snyder, C. R. şi Lopez, Shane. (2005). *Handbook of Positive Psychology.* Oxford: University Press.

51. Silverman, Linda. (1993). Counseling Needs and Programs for Gifted in Heller, K et al. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.631-646). Pergamon Press.

52. Stanciu, Mihai. (2003). *Introducere în pedagogie.* Iaşi: Editura "Ion Ionescu de la Brad".

53. Stanciu, Mihai. (1999). *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*. Iaşi: Editura Polirom.

54. Şchiopu, Ursula. (1997). *Criza de originalitate la adolescenţi. Ediţia a II-a, revizuită şi adăugită* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A.

55. Şchiopu, Ursula şi Verza, Emil. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică -R. A.

56. Şoitu, Laurenţiu. (2001). *Pedagogia comunicării*. Iaşi: Institutul European.
57. Tillman, Diane. (2000). *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Deerfield Beach, Florida: Health Communication Inc.
58. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Consilierea şi orientarea în şcoală*. Bucureşti: Casa de Editura Viaţa Românească.
59. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*. Bucureşti: Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească.
60. Tractenberg, L. şi Van Zolingen, S. (2002). Career Counselling in the Emerging Post-Industrial Society, *International Journal for Educational and Vocational Guidance, AIOSP*, vol.2, no. 2.
61. Văideanu, George şi Neculau, Adrian. (coord). (1986). *Noile educaţii. Buletinul cabinetului Pedagogic*. Iaşi: Universitatea "Al. I. Cuza".
62. Vrasmas, Ecaterina Adina. (2002). *Consilierea şi educaţia părinţilor*. Bucureşti: Editura Aramis.
63. Vorbeck, M. (1998). Guidance for Career Planning – The European Perspective, *Educational and Vocational Guidance*, no. 61.
64. Watts, A. G. (2000). Career Development and Public Policy, *Educational and Vocational Guidance*, bulletin AIOSP, nr. 64
65. Wilks, Frances. (2003). *Transformarea sentimentelor – o condiţie a succesului*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
66. Zins, J.E. şi Elias, M.E. (2006). Social and Emotional Learning în. Bear G.G şi Minke, K.M. (eds.) *Children`s Need III, National Assocation of School Psychologists*, (pp1-13)
67. Zlate, Mielu. (1999). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei.
68. Zlate, Mielu. (coord). (2001). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iaşi: Editura Polirom.

Capitolul III. Dezvoltarea socială şi emoţională - teorii şi modele contemporane

Ne propunem o inventariere a principalelor teorii şi modele ale dezvoltării socio – emoţionale care predomină în abordările ştiinţifice teoretice şi practice din perioada actuală, cu scopul de a identifica implicaţiile existente la nivelul practicilor educaţionale şi de a fundamenta o intervenţie prin consiliere pe baza unui posibil model integrativ al dezvoltării socio-emoţionale.

III.1. Teoria inteligenţelor multiple – Howard Gardner

Teoria inteligenţelor multiple dezvoltată de Howard Gardner în 1985 în lucrarea *Frames of Mind* a revoluţionat opinia clasică asupra existenţei unui singur tip de inteligenţă şi a adus un plus de speranţă în posibilităţile de dezvoltare umană, respectiv în posibilităţile de ofertare a unei educaţii diferenţiate. În concepţia lui Gardner, inteligenţa este capacitatea de a rezolva probleme şi de a crea produse valorizate într-un anumit context cultural. Definiţia standard a inteligenţei arată că este înnăscută şi într-o anumită cantitate dată, dar viziunea lui Gardner este una flexibilă, provocativă şi se bazează pe abilităţile împărtăşite de întreaga populaţie: el arată că oamenii deţin în proporţii diferite diverse capitaluri de inteligenţă (cel puţin opt tipuri). Aceste premise au importante implicaţii educaţionale întrucât oferă şanse tuturor copiilor de a accesa informaţia conform cu tipul dominant de inteligenţă pe care îl au – profesorii pot să îi ajute pe elevi să-şi folosească combinaţia de inteligenţă de care dispun spre a avea succes în şcoală. Pe baza studiilor, Gardner distinge următoarele tipuri de inteligenţă: lingvistică, logico – matematică, muzicală, spaţială, naturalistă, kinestezică, interpersonală şi intrapersonală. În urma studiilor recente Gardner a definit şi un al nouălea tip de inteligenţă: inteligenţa existenţială.
Semnificative pentru conceptualizarea dezvoltării sociale şi emoţionale considerăm a fi tipurile de inteligenţă intra – şi interpersonală.

Inteligenţa intrapersonală determină o gândire şi o înţelegere de sine, conştientizarea punctelor tari şi slabe, planificarea eficientă a obiectivelor personale, monitorizarea şi controlul eficient al gândurilor şi emoţiilor, abilitatea de a se monitoriza în relaţiile cu alţii; pe scurt presupune cunoaşterea de sine şi luarea deciziilor pe baza acesteia. În concepţia lui Gardner inteligenţa intrapersonală implică existenţa unui model de lucru eficient al sinelui şi capacitatea de a transfera şi utiliza această informaţie în reglarea propriei vieţi.

Inteligenţa interpersonală înseamnă a gândi despre alte persoane şi a le înţelege, capacitate empatică, recunoaşterea diferenţelor dintre oameni şi aprecierea modului lor de gândire, sensibilitate faţă de motivele, intenţiile şi stările oamenilor; presupune interacţiuni eficiente cu persoane din familie/societate.

Aceste două tipuri de inteligenţă, configurate iniţial de către Gardner sub numele de inteligenţă personală, cuprind elemente relevante pentru dezvoltarea socială şi emoţională, fiind premise ale competenţei emoţionale şi sociale care asigură succesul în derularea eficientă a vieţii individuale.

III.2. Inteligența emoțională. Competența emoțională

În ultimii ani se acordă o importanță tot mai mare conceptului de inteligență emoțională, existând definiții și explicații extrem de diferite. În Dicționarul Enciclopedic de Psihologie (Davis, 2005) termenul de inteligență emoțională este explicat începând cu identificarea originilor sale distale (în constructul „inteligență socială" al lui Thorndike) și cele proximale (în concepția „inteligențelor personale – intra- și interpersonală" a lui Gardner) și configurat ca „o diferență a gradului în care oamenii accesează, procesează și utilizează informația afectivă."

Ne propunem in cele ce urmează o prezentare a principalelor teorii care conceptualizează fenomenul de inteligență emoțională.

Prima abordare a conceptului este promovată de către **John D. Mayer și Peter Salovey** (1997). Autorii arată că definiția inteligenței emoționale ar trebui să facă conexiunea între sfera cognitivă și cea afectivă a vieții psihice (pornind de la premisa ca, tradițional, inteligența descrie dimensiunea cognitivă a psihicului): „*abilitatea de a percepe emoții, de a accesa și genera emoții astfel încât să asiste gândurile, să înțeleagă emoțiile și informația emoțională, și să regleze emoțiile astfel încât să promoveze creștere emoțională și intelectuală*". Mayer și Salovey prezintă două definiții ale conceptului: în primul rând „abilitate de a monitoriza emoțiile și sentimentele proprii și ale altora, de a discrimina între ele și de a utiliza aceste informații pentru a ghida gândirea și acțiunea", și în al doilea rând o definiție revizuită a inteligenței emoționale, care implică: „abilitatea de a percepe cu acuratețe, a recunoaște și a percepe emoții; abilitatea de a accesa și/sau genera sentimente când acestea facilitează gândirea; abilitatea de a înțelege emoția și cunoașterea emoțională; abilitatea de a regla emoțiile, de a promova creștere emoțională și intelectuală."

Autorii conceptualizează fenomenul inteligenței emoționale într-un model cu patru dimensiuni, care evoluează de la procese psihologice de bază spre procese tot mai integrate psihologic, iar în cadrul fiecărei dimensiuni sunt înscrise abilități emoționale în ordinea apariției lor în dezvoltare:

I. Percepția, evaluarea și exprimarea emoțiilor

I.1. abilitatea de a identifica propriile emoții (la nivel fizic, emoțional și cognitiv);

I.2. abilitatea de a identifica emoții la alte persoane, în artă etc, prin limbaj, sunet, aparență și comportament;

I.3. abilitatea de a exprima corect emoții și de a exprima nevoile legate de acele trăiri;

I.4. abilitatea de a discrimina între expresiile corecte / incorecte, oneste /neoneste ale sentimentelor;

II. Facilitarea emoțională a gândirii

II.1. emoțiile sunt apriorice gândirii prin orientarea atenției către informația importantă;

II.2. emoțiile sunt suficient de vii și disponibile astfel încât pot fi generate ca sprijin pentru judecata și memoria sentimentelor;

II.3. amplitudinea dispozițiilor emoționale schimbă perspectiva individuală de la optimism la pesimism, încurajând luarea în considerare a punctelor de vedere multiple;

II.4. stările emoționale încurajează diferențial abordările problemelor specifice cum ar fi atunci când fericirea facilitează raționamentul inductiv și creativitatea;

III. Înțelegerea și analiza emoțiilor; Angajarea cunoștințelor emoționale

III.1. abilitatea de a eticheta emoțiile și de a recunoaște relațiile dintre cuvinte și emoții, precum și dintre emoțiile înseși cum ar fi relația între simpatie și iubire;

III.2. abilitatea de a interpreta semnificațiile pe care emoțiile le transmit în ceea ce privește relațiile, cum ar fi tristețea care adesea însoțește o pierdere;

III.3. abilitatea de a înțelege sentimentele complexe: sentimentele simultane de iubire şi ură sau amestecuri precum sentimentul de copleşire ca o combinație între teamă şi surpriză;

III.4. abilitatea de a recunoaşte tranzițiile între emoții;

I.V. Reglarea reflexivă a emoțiilor pentru a promova creşterea emoțională şi intelectuală;

I.V.1. abilitatea de a fi deschis sentimentelor, atât plăcute cât şi neplăcute;

I.V.2. abilitatea de a se angaja sau detaşa reflexiv de o emoție, în funcție de gradul de informare sau utilitate pe care îl are;

I.V.3. abilitatea de a monitoriza reflexiv emoțiile în relație cu sine şi cu alții;

I.V.4. abilitatea de management emoțional personal şi al altora prin ameliorarea emoțiilor negative şi creşterea celor pozitive, fără a reprima sau exagera informațiile pe care ele le-ar putea transmite.

În ceea ce priveşte dobândirea inteligenței emoționale, Mayer şi Salovey arată că abilitățile emoționale debutează în familie, o dată cu o bună interacțiune părinte – copil (părinții îi ajută pe copii să identifice şi să-şi numească emoțiile, să-şi respecte sentimentele şi să înceapă să le conecteze la situații sociale, toate acestea fiind baza cunoaşterii emoționale). Se remarcă faptul că oportunitățile de învățare a abilităților emoționale diferă în funcție de nivelul de dezvoltare emoțională a părinților care pot fi capabili de a iniția procese de învățare emoțional – cognitive. Autorii consideră posibilă achiziționarea abilităților emoționale prin intermediul curriculumului standard (literatură, artă, muzică, teatru, lecțiile despre valori), precum şi prin dezvoltarea de programe educaționale specifice care vizează promovarea inteligenței emoționale.

În *Handbook of Emotional Inteligence*, **John Mayer, Peter Salovey şi David Caruso** (2000) prezintă trei aspecte ale inteligenței emoționale: ca Zeitgeist, ca trăsătură de personalitate şi ca abilitate mentală. Autorii indică termenii de inteligență emoțională şi competență emoțională ca fiind cei mai utili noi termeni desemnați de către American Dialect Society pentru anul 1995 (anul se leagă de apariția lucrării best-seller a lui Daniel Goleman, „Inteligența emoțională" – tradusă şi în limba română la Editura Curtea Veche, 2000). Autorii examinează trei semnificații pentru termenul de inteligență emoțională: (1) zeitgeist indică o tendință a timpului, o tendință culturală, spiritul vremii care caracterizează momentul – deci termenul poate fi explorat din perspectivă culturală şi politică; (2) inteligența emoțională descrie un grup de trăsături ale personalității, considerate importante pentru obținerea succesului în viață; (3) inteligența emoțională presupune un set de abilități care asigură procesarea informației emoționale.

Pentru argumentarea primei semnificații – *zeitgeist (spirit al vremii)* autorii abordează din perspectivă istorică perioada stoicismului (având consecințe puternice anti-emoționale) în opoziție cu perioada romantismului (ca promotoare a expresiei emoționale în artă), urmând perioada anilor `60 marcată de expresivitatea emoțională şi de „evadarea din rigorile intelectului"(Gitlin, 1993, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2000) şi aducând în discuție principiile psihologiei umaniste (G. Allport, A. Maslow, C. Rogers) conform cărora oamenii ar trebui să exerseze autodeterminarea, să trăiască direct emoțiile şi să crească emoțional. O tendință a vremii este dată de opoziția între viziunea conflictualistă versus integrativă asupra relației dintre gândire şi emoție: deşi, obişnuit, emoția este considerată a fi în conflict cu rațiunea, inteligența emoțională, prin contrast, poate fi interpretată ca descriind practicile societale care integrează emoția şi gândul (la aceasta idee se adaugă noile cercetări care arată că sistemele emoțional şi cognitiv la nivel cerebral sunt mai

integrate decât s-a crezut inițial). Tot din perspectivă culturală, inteligența emoțională este privită ca o variabilă egalizatoare, pornindu-se de la o altă tendință a vremii și anume conflictul dintre recunoașterea diferențelor dintre oameni și accentuarea egalității dintre aceștia. Inteligența emoțională a fost popularizată ca replică la Curba Bell (care făcea distincție între clasele sociale din USA pe baza inteligenței) arătându-se că poate fi mai puternică decât inteligența generală și că abilitățile emoționale pot fi învățate.

Prezentarea celei de a doua semnificații a inteligenței emoționale (*ca grup de trăsături ale personalității)* a avut ca punct de pornire termenii utilizați în descrierea conceptului: motivație, emoție, cogniție, conștiință (fiind patru procese de bază care alcătuiesc fundamentul personalității). Alte aspecte ale personalității sunt modelul sinelui și al lumii care trebuie construite prin învățare, precum și modelul sinelui în lume.

Pentru ilustrarea acestei semnificații autorii propun următoarea schemă: (idem, p.100)

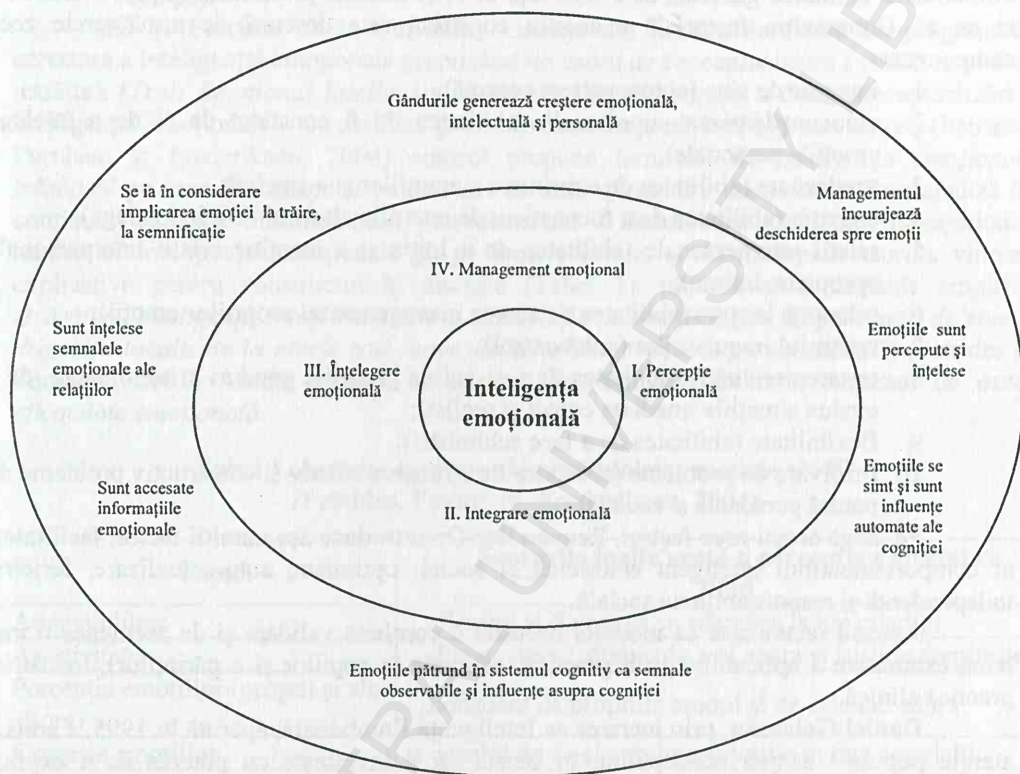
Nivel 3 Trăsături mentale	Trăsături relevante pentru sine Ex: stima de sine, conștiință de sine, inteligență personală, puterea eului	Trăsături generale Ex: extroversiune, inteligență verbală, conștiinciozitate, dogmatism, prietenos		
Nivel 2 Hărți mentale	Modele ale Sinelui Ex: conceptul de sine, sinele ideal, identitate, povestea vieții	Modele ale sinelui în lume Ex: roluri, atașamente, identificări, reguli de conduită	Modele ale lumii Ex: cunoașterea pronunției, cunoștințe expert	
Nivel 1 Mecanisme mentale	Motivații fundamentale Ex: nevoia de a mânca, a bea, a dormi, a fi împreună cu alții, a te autoapăra	Emoții fundamentale Ex: bucurie, tristețe, furie, teamă, legate de psihofiziologie	Operații cognitive fundamentale Ex: învățare, reactualizare, judecată, comparație	Conștiință Ex: conștiență, atenție, fluxul conștiinței

Pentru a susține această perspectivă Mayer, Salovey și Caruso arată că există definiții ale inteligenței emoționale care se suprapun peste multiple aspecte ale personalității, și care ar putea include întregul mod de operare al individului în lume.

Cea de a treia perspectivă prezintă conceptul ca pe o *inteligență care procesează și beneficiază de pe urma emoțiilor* – fiind compusă din capacități, abilități și deprinderi mentale. Inteligența emoțională ca abilitate este descrisă într-un model cu patru dimensiuni: percepție și identificare emoțională (presupune recunoașterea și achiziția informației din sistem); facilitare emoțională a cogniției (folosirea emoției pentru îmbogățirea procesării cognitive); înțelegerea emoțională (procesarea cognitivă a emoțiilor); management emoțional (self – management și managementul emoțiilor altora). În figura de mai jos este prezentată o descriere circulară a modelului cu patru dimensiuni al inteligenței emoționale propusă de Mayer și Salovey în 1997 (apud Mayer, John D., Salovey, Peter și Caruso, David, 2000, p.108) Prima ramură a modelului reprezintă capacitatea de a percepe și a exprima sentimentele. Percepția emoțională implică înregistrarea, urmărirea și descifrarea mesajelor emoționale, așa cum sunt ele exprimate în expresiile faciale, voce, ton, obiecte de artă sau alte artefacte culturale. A doua dimensiune se referă la facilitarea emoțională și descrie modul în care emoțiile influențează cogniția. A treia dimensiune implică înțelegerea și raționamentul pe baza emoțiilor. Capacitatea de înțelegere a emoțiilor facilitează

înțelegerea adevărurilor fundamentale despre natura umană și despre relațiile interpersonale. Cea de-a patra dimensiune se referă la managementul emoțional și implică abilitățile de coping în fața diferitelor dispoziții afective, flexibilitate, plasticitate, înțelegerea progreselor emoționale realizate în relațiile stabilite cu ceilalți.

Figură 1 Inteligența emoțională (Mayer, Salovey)



Reuven Bar-On definește inteligența emoțională drept o arie de abilități/competențe/capacități noncognitive care influențează abilitatea cuiva de a avea succes în adaptarea la cerințele mediului și la presiunile acestuia. Modelul inteligenței emoționale se descrie prin cinci categorii generale:

1. coeficient emoțional intrapersonal (autoconștientizare emoțională, asertivitate, autoactualizare, imagine de sine, independență);
2. coeficient emoțional interpersonal (empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială);
3. adaptabilitate (rezolvare de probleme, testarea realității, flexibilitate);
4. management al stresului (toleranță la stres, control al impulsurilor);
5. dispoziție generală (fericire, optimism)

Reuven Bar-On este autorul unui inventar de măsurare a coeficientului emoțional Emotional Quotient Inventory (EQ-i), pe baza căruia a formulat noi ipoteze privind inteligența emoțională şi socială. Acest instrument a fost publicat prima oară în 1997 şi revizuit de către Institutul Barros pentru măsurători mentale (Barros Institute for Mental Measurement)(Bar-On, Reuven, 2000, p363) Examinând rezultatele obținute în urma administrării inventarului, autorul afirmă că inteligența emoțională şi socială este o matrice multifactorială de abilități emoționale, personale şi sociale, interrelaționate, care influențează abilitatea generală de a face față activ şi eficient presiunilor şi provocărilor de zi cu zi. Compoziția factorială a acestui construct este descrisă de următoarele zece componente:

1. imagine de sine (autoapreciere corectă);
2. autoconştientizare emoțională (abilitatea de fi conştient de şi de a înțelege emoțiile personale);
3. asertivitate (abilitatea de exprimare a emoțiilor şi a sinelui);
4. empatie (abilitatea de a fi conştient de emoțiile altora şi de a le înțelege);
5. relații interpersonale (abilitatea de a iniția şi a menține relații interpersonale apropiate, intime);
6. toleranță la stres (abilitatea de a avea managementul propriilor emoții);
7. controlul impulsurilor (autocontrol);
8. testarea realității (abilitatea de a-şi valida propriile gânduri şi sentimente, de a evalua situațiile imediate corect şi realist);
9. flexibilitate (abilitatea de a face schimbări);
10. rezolvare de probleme (abilitatea de a rezolva efectiv şi constructiv probleme de natură personală şi socială).

Pe lângă aceşti zece factori, Reuven Bar-On introduce aşa numiții factori facilitatori ai comportamentului inteligent emoțional şi social: optimism, auto-actualizare, fericire, independență şi responsabilitate socială.

Autorul recunoaşte că modelul necesită o continuă validare şi de asemenea o mai bună examinare a aplicabilității în practică: educație (a copiilor şi a părinților), industrie, practica clinică.

Daniel Goleman, prin lucrarea sa Inteligența Emoțională, apărută în 1995, a adus o atenție populară asupra conceptului, în sensul că îl investeşte cu puterea de a explica diferențele interindividuale în ceea ce priveşte variatele forme de succes care nu se datorează coeficientului de inteligență (IQ). Pe scurt, în această viziune, inteligența emoțională este aproape orice în afară de cunoscutul coeficient de inteligență (IQ), ceea ce se constituie şi într-o limită a acestei perspective: „ abilitate de automotivare şi de a face față frustrării; de a controla impulsurile şi de a amâna recompensele; de a regla dispoziția şi a împiedica distresul să afecteze abilitățile de a gândi; de a empatiza şi de a spera", „capacitate de a recunoaşte propriile sentimente şi ale altora, de a ne automotiva, de a avea managementul propriilor emoții şi relații" (apud Jennifer Hedlund şi Robert Sternberg, p.146).

Goleman prezintă numeroase accepțiuni ale termenului de inteligență emoțională numind-o „element esențial al legăturii între sentimente, caracter şi instincte morale", „flerul fundamental de a trăi", „include autocontrolul, zelul, perseverența şi capacitatea de automotivare", „meta-abilități ce determină cât de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură"(Goleman, D., 2001). Daniel Goleman (2001) stabileşte cinci componente în definirea inteligenței emoționale:

- o conştiința de sine (încrederea în sine, înțelegerea sinelui, a punctelor tari şi slabe, a modului de prezentare în fața celorlalți);

- o autocontrolul (abilitatea de a se controla pe sine şi de a gândi înainte de a acţiona; dorinţa de adevăr, conştiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea);
- o motivaţia (dorinţa de a munci şi a avea succes, dăruirea, iniţiativa, optimismul);
- o empatia (a înţelege pe alţii, a înţelege punctele de vedere ale celorlalţi, diversitatea, capacitatea politică);
- o aptitudinile sociale (influenţa, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relaţii, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă).

K. V. Petrides de la University College din Londra derulează un program de cercetare a inteligenţei emoţionale propunând un cadru de conceptualizare a constructului ca trăsătură (*Trait Emotional Intellingence*) derivat din comparaţia a două conceptualizări a inteligenţei emoţionale - ca abilitate şi ca trăsătură. Împreună cu alţi cercetători, (Petrides, Furnham şi Frederikson, 2004) autorul propune termenul de *inteligenţa emoţională trăsătură* pe care îl suprapune termenului de *auto-eficacitate emoţională*. Prin analiză de conţinut, Petrides şi Furnham (2001) au identificat 15 factori care predomină în majoritatea modelelor inteligenţei emoţionale şi, pe baza acestora, şi-au configurat teoriile viitoare explicative pentru constructul în discuţie (Tabel 1), precum şi o definiţie empirică *„trăsătura inteligenţă emoţională este o constelaţie de emoţii legate de percepţia de sine şi dispoziţii localizate la nivele mai joase ale ierarhiei structurii personalităţii"*. (Petrides & Furnham, 2001) Autorii propun ca etichetă lingvistică alternativă, termenul de *auto-eficacitate emoţională*.

Tabel 1. Aspecte comune ale principalelor modele ale EI (Petrides, Furnham, Frederikson, 2004)

Faţete	Scorurile înalte arată o percepţie a sinelui ca fiind...
Adaptabilitate	... flexibil şi dornic să se adapteze la noi condiţii
Asertivitate	...direct, sincer, dornic de a-şi apăra şi susţine drepturile
Percepţia emoţiilor (proprii şi ale altora)	...conştient de propriile emoţii şi de cele ale altora
Expresia emoţiilor	...capabil de a –şi exprima emoţiile în faţa celorlalţi
Managementul emoţiilor (referitor la ceilalţi)	...capabil de a influenţa sentimentele celorlalţi
Reglarea emoţiilor	...capabil de a controla propriile emoţii
Impulsivitate (scăzută)	...reflexiv şi mai puţin predispus la a ceda în faţa impulsurilor
Relaţii interpersonale	...capabil de a avea relaţii interpersonale implinite
Stimă de sine	...plin de succes şi încrezător în forţele proprii
Auto-motivare	…motivat şi deloc predispus la a renunţa în faţa adversităţii
Conştientizare socială	…capabil de a stabili reţele sociale (networker realizat), cu excelente abilităţi sociale
Managementul stresului	...capabil de a rezista în faţa preesiunilor şi de a-şi regla stresul
Trăsătura empatie	...capabil de a prelua perspectiva celuilalt
Trăsătura fericire	...vesel şi satisfăcut cu propria viaţă
Trăsătura optimism	...încrezător şi predispus la a vedea "faţa luminoasă" a vieţii

Petrides şi colaboratorii consideră ca fundamentală distincţia dintre inteligenţa emoţională ca trăsătură şi inteligenţa emoţională ca abilitate din perspectiva posibilităţii de măsurare: în primul caz poate fi măsurată prin scale de auto –evaluare, iar în al doilea caz se măsoară pe baza performanţelor.

Există în literatura domeniului diferite tipuri de conceptualizare a inteligenţei emoţionale: inteligenţa emoţională văzută ca inteligenţă (descrie o aptitudine generală emoţională şi astfel poate fi concepută ca un coeficient de inteligenţă echivalent)(modelul propus de Mayer şi Salovey); inteligenţa emoţională văzută ca trăsătură (Petrides, 2001), (oferă o mai bună înţelegere a modului în care individul filtrează şi direcţionează aptitudinile emoţionale); inteligenţa emoţională ca set de competenţe învăţate (permite examinarea modului în care o persoană s-a adaptat la mediu, şi care poate fi văzută ca o măsură a rezultatelor)(modelul propus de Bar-On). În literatura de specialitate (Perez, Petrides, Furnham, 2005) se accentuează că *inteligenţa emoţională trăsătură* este diferită conceptual de *inteligenţa emoţională abilitate*, iar diferenţele constau în modalitatea de măsurare (primul construct reprezintă dispoziţii comportamentale legate de emoţii şi abilităţi autopercepute măsurate prin autoevaluare (self-report), iar al doilea construct reprezintă abilităţi cognitive legate de emoţii, măsurate prin teste de performanţă (maximum – performance tests).

O diferenţiere între cele două abordări ale inteligenţei emoţionale, cea văzută ca abilitate şi cea văzută ca trăsătură, este realizată de către Barchard şi Hakstian (2004), care prezintă principalele constructe ce descriu fiecare din cele două perspective:

Tabel 2. Diferenţe inteligenţa emoţională - abilitate/ trăsătură

Abilităţi	Trăsături
Percepţia propriilor emoţii	Asertivitate
Percepţia emoţiilor altora	Expresivitate emoţională
Percepţia emoţiilor în obiecte	Luarea deciziilor pe baza emoţiilor
Managementul emoţiilor personale	Controlul impulsurilor
Managementul emoţiilor celorlalţi	Motivaţie
Înţelegerea emoţiilor	Optimism
Competenţă socială	Stimă de sine
Integrare emoţională	Managementul stresului

Într-un studiu de descriere a nivelului actual al cercetării în domeniul inteligenţei emoţionale, Perez, Petrides şi Furnham (2005) vorbesc despre o confuzie conceptuală în domeniu, analizează principalele instrumente de măsurare a inteligenţei emoţionale existente în acest moment şi prezintă, într-un tabel sintetic, principalele dimensiuni surprinse de modelele dominante care conceptualizează fenomenul inteligenţei emoţionale (arătând că includerea/excluderea unor aspecte din cadrul modelelor este uneori arbitrară, că multe dintre dimensiuni poartă etichete diferite dar conceptualizează acelaşi fenomen şi că, în general, modelele existente sunt complementare):

Tabel 3. Rezumatul Modelelor Inteligenței emoționale (adaptare după Perez, Petrides și Furnham, 2005)

Salovey & Mayer (1990)	Goleman (1995)	Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Cooper & Sawaf (1997)
- Evaluarea și exprimarea emoției - Utilizarea emoției - Reglarea emoției	- Conștientizare a sinelui - Auto-reglare - Auto – motivare - Empatie - Relații eficiente	- Percepția, evaluarea și exprimarea emoției - Facilitarea emoțională a gândirii - Înțelegerea și analiza emoțiilor; Angajarea cunoștințelor emoționale - Reglare reflexivă a emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală	*Intrapersonal* - Conștientizare emoțională a sinelui - Asertivitate - Imagine de sine - Autoactualizare - Independență *Interpersonal* - Empatie - Relații interpersonale - Responsabilitate socială *Adaptare* - Rezolvare de probleme - Testarea realității - Flexibilitate *Managementul stresului* - Toleranța la stres - Controlul impulsurilor *Dispoziție generală* - Fericire - Optimism	-Alfabetizare emoțională - Competență emoțională (emotional fitness) -Profunzime emoțională -Alchimie emoțională

Goleman (1998)	Weisinger (1998)`	Higgs & Dulewicz (1999)	Petrides & Furnham (2001)
Conştientizare a sinelui - Conştiinţă emoţională - Auto-evaluare corectă - Încredere în sine *Autoreglare* - Autocontrol - Demn de încredere - Conştiinciozitate - Adaptabilitate - Inovaţie *Auto-motivare* - Orientare spre realizări Angajare Iniţiativă Optimism *Empatie* - Empatie -Conştiinţă organizaţională -Orientare pe servicii -Dezvoltarea celorlalţi - Puterea de a influenţa pe alţii *Abilităţi sociale* - Leadership - Comunicare - Influenţă -Catalizator al schimbării -Managementul conflictului -Construire de legături -Colaborare şi cooperare -Abilităţi de lucru în echipă	- Conştientizare de sine - Management emoţional - Auto – motivare - Abilităţi de comunicare eficiente - Expertiză interpersonală -Coaching emoţional	*Forţe motrice* - Motivaţia - Intuiţia *Factori de constrângere* - Conştiinciozitatea - Rezilienţa emoţională *Factori de abilitare* - Conştiinţă de sine -Sensibilitate interpersonală - Influenţă - Trăsătură	- Adaptabilitate - Asertivitate - Evaluarea emoţiei (proprii şi a altora) - Exprimarea emoţiei - Managementul emoţiilor (altora) - Reglarea emoţională - Impulsivitatea (scăzută) - Abilităţi de relaţionare - Stimă de sine - Auto – motivare - Competenţă socială - Managementul stresului - Trăsătura empatie - Trăsătura fericire - Trăsătura optimism

Competența emoțională

Competența emoțională este un construct care derivă din conceptul de inteligență emoțională, care are o natură teoretică. Din perspectiva aplicativității constructul de „competență emoțională" are o mai mare relevanță, întrucât propune dimensiuni clare ce pot fi dezvoltate prin educație.

Carolyn Saarni (2000) descrie constructul de ***competență emoțională*** și arată cum diferă acesta de inteligența emoțională, din perspectiva dezvoltării, ilustrând cu rezultate ale cercetărilor efectuate pe copii și adolescenți. O definiție de lucru a competenței emoționale indică demonstrarea autoeficacității în tranzacțiile sociale care solicită emoții (prin autoeficacitate se înțelege credința individului că are capacitățile și abilitățile de a obține rezultatele dorite). Competența emoțională matură presupune că valorile etice și caracterul moral influențează răspunsurile emoționale în moduri care promovează integritatea personală. Competența emoțională matură ar trebui să reflecte înțelepciune (aceasta aduce cu sine valorile etice semnificative ale unei culturi). Competența emoțională se prezintă ca un construct larg, tip umbrelă, care încorporează câteva procese determinante și produce o varietate de consecințe. (Saarni, 2000, p.68)

Factorii care contribuie la construirea competenței emoționale sunt factorii primari: Sinele (identitatea eului), dispoziția morală și istoria proprie de dezvoltare (Saarni, 2000) care sunt considerate procese complexe situate în contexte culturale și temporale.

Carolyn Saarni prezintă într-o formă schematică principalele repere ale dezvoltării emoționale care explică modalitatea în care indivizii învață să facă conexiuni semnificative între emoții și experiența socială. Ea folosește trei teme largi, interactive, pentru organizarea acestei prezentări: *reglare /coping, comportament expresiv și construirea de relații.* (idem, p.75)

Tabel 4. Dezvoltarea competenței emoționale – C. Saarni (2000)

Perioada de vârstă	Reglare /Coping	Comportament expresiv	Construirea de relații
0-12 luni	Auto – liniștitor și învață să-și moduleze reactivitatea; Reglarea atenției pentru coordonarea acțiunii; Încredere în adulții care il îngrijesc pentru sprijinul din perioadele stresante	Comportament în sincronie cu ceilalți pe anumite canale expresive; creșterea discriminării expresiilor celorlalți; crește responsivitatea expresivă la stimuli; crește coordonarea comportamentului expresiv cu circumstanțele provocatoare de emoții.	Jocuri sociale (Ex. „cucu – bau"); folosirea semnalelor intrumentate social (plânsul fals pentru a atrage atenția)

12 luni - 2 ani	Emergența conștientizării de sine și conștiința propriilor răspunsuri emoționale; iritabilitatea datorată constrângerilor și limitelor impuse de nevoile de extindere a autonomiei și de explorare.	Autoevaluare și conștiință de sine evidente în comportamentele expresive care însoțesc rușinea, mândria, timiditatea; crește înțelegerea verbală și numărul cuvintelor care exprimă comportamente expresive și stări emoționale.	Anticiparea diferitelor sentimente în fața diferitelor persoane; crește capacitatea de discriminare între emoțiile celorlalți și semnificația lor; forme timpurii de empatie și acțiune prosocială.
Preșcolaritate 2 1/2 – 5 ani	Simbolurile facilitează reglarea emoțiilor, dar pot provoca și distres; Comunicarea cu ceilalți extinde evaluarea copilului și conștientizarea de către acesta a propriilor sentimente și a evenimentelor provocatoare de emoții.	Adoptarea de comportamente expresive pretinse în joc. Conștientizare pragmatică asupra faptului că expresiile faciale false pot înșela pe ceilalți în ce privește sentimentele sale.	Comunicarea cu ceilalți elaborează înțelegerea tranzacțiilor sociale și expectațiile pentru comportament. Comportament simpatetic și prosocial față de colegi. Crește insight-ul privitor la emoțiile altora.
Școala elementară timpurie 5 – 7 ani	Emoțiile sunt reglate; Căutarea suportului din partea adultului este încă o strategie de coping, dar crește încrederea în situațiile de rezolvare de probleme	Adoptă un front comun emoțional cu colegii	Creșterea coordonării abilităților sociale cu propriile emoții și emoțiile celorlalți; Înțelegere timpurie a „scenariilor" emoționale

Copilăria mijlocie 7-10 ani	Rezolvarea de probleme apare ca strategie de coping preferată, în cazul în care controlul este cel puțin moderat; Strategie de distanțare, dacă controlul este apreciat ca minim.	Aprecierea normelor pentru comportamentul expresiv, fie veritabil, fie disimulat. Utilizarea comportamentului expresiv pentru a modula dinamica relațiilor (ex. zâmbește când se apropie un prieten).	Conștientizarea emoțiilor multiple orientate către aceeași persoană; Folosirea de multiple cadre temporale și de informații personale unice despre un altul, ca sprijin în dezvoltarea unei prietenii apropiate.
Preadolescența 10-13 ani	Creșterea acurateții în aprecierea controlului realist în circumstanțele stresante; Capabil de a genera soluții multiple și strategii diferențiate pentru a face față stresului	Distincție între expresia emoțională sinceră, adevărată, cu prietenii apropiați și afișarea controlată în fața celorlalți	Creșterea sensibilității sociale și conștientizarea „scenariilor" emoționale în conjuncție cu rolurile sociale.
Adolescența 13 + ani	Conștientizarea propriilor cicluri emoționale (ex. vina de a se simți furios) facilitează copingul. Creșterea integrării caracterului moral și a filosofiei personale în a face față stresului și deciziilor ulterioare.	Adoptarea abilă de strategii de auto-prezentare pentru managementul impresiei.	Conștientizarea comunicării reciproce ca modalitate ce afectează calitatea relației.

Autoarea enumeră abilitățile care se subsumează competenței emoționale și care se învață în contexte sociale, cu mențiunea că acestea sunt reprezentative pentru credințele culturale occidentale și e posibil să nu fie reprezentative pentru alte culturi(idem, p.77):

1. conștientizarea propriei stări emoționale;

2. abilitatea în a discerne emoțiile altora, bazate pe semnale situaționale și expresive;

3. abilitatea de a utiliza vocabularul emoției și termeni de expresie disponibili într-o cultură;

4. capacitatea de implicare empatică și simpatetică în experiențele emoționale ale altora;

5. abilitatea de a înțelege că starea emoțională internă trebuie să corespundă expresiei externe;

6. abilitatea de coping adaptativ în fața emoțiilor aversive sau distructive folosind strategii de autoreglare;

7. conștientizarea că structura sau natura relațiilor este în parte definită atât de gradul de autenticitate emoțională a expresivității, cât și de gradul de reciprocitate sau simetrie în cadrul relației;

8. capacitatea de autoeficacitate emoţională – acceptarea propriei experienţe emoţionale, şi această acceptare este în acord cu credinţele personale privind „echilibrul" emoţional.

Conceptualizarea competenţei emoţionale se finalizează prin prezentarea consecinţelor demonstrate ale competenţei emoţionale: managementul emoţiilor, starea de bine subiectivă şi rezilienţa.

În viziunea **Centrului de Cercetare privind Educaţia Emoţională** de la Universitatea Barcelona, ***competenţele emoţionale*** reprezintă „o conjuncţie de abilităţi care permit înţelegerea, exprimarea şi reglarea într-o formă adecvată a fenomenelor emoţionale"(Bisquerra, 2002). Aici sunt incluse conştiinţa emoţională, controlul impulsivităţii, disponibilitatea de a lucra în echipă, capacitatea de a avea grijă de propria persoană şi de alţii, etc. Toate aceste abilităţi se pot dezvolta în circumstanţe de viaţă cum ar fi: procesul de învăţare, relaţiile interpersonale, soluţionarea problemelor, adaptarea la context. R. Bisquerra face o dihotomie a competenţelor emoţionale, considerând că ele reprezintă un construct amplu care include o diversitate de procese şi provoacă o varietate de consecinţe:

1) capacităţi de autoreflecţie: identificarea propriilor emoţii şi reglarea lor într-o formă adecvată;
2) abilitatea de a recunoaşte ceea ce gândesc şi simt ceilalţi: abilităţi sociale, empatie, captarea mesajului nonverbal;

Pornind de la literatura de specialitate, Grupul de Cercetare (2002) elaborează următorul model de structurare a competenţelor emoţionale:

1. *Conştiinţă emoţională*

a. starea de conştienţă asupra propriilor emoţii: capacitatea de a percepe cu precizie propriile emoţii şi sentimente; identificarea şi etichetarea lor;

b. denumirea propriilor emoţii: abilitatea de a utiliza vocabularul emoţional şi termenii disponibili într-o cultură pentru a numi/eticheta propriile emoţii;

c. înţelegerea emoţiilor celorlalţi: capacitatea de a percepe cu precizie emoţiile şi perspectivele celorlalţi.

2. Reglarea emoţiilor

a. a fi conştient de interacţiunea între emoţii, cogniţii şi comportamente;

b. exprimare emoţională: capacitatea de a exprima emoţia într-o formă adecvată;

c. capacitatea de reglare emoţională: propriile emoţii şi sentimente necesită mecanisme de reglare (aceasta include autocontrolul impulsivităţii, toleranţa la frustrare pentru a preveni stările emoţionale negative);

d. abilităţi de confruntare: abilităţi de confruntare a emoţiilor negative prin utilizarea de strategii de auto-reglare a intensităţii şi duratei respectivelor stări emoţionale;

e. competenţa pentru autogenerarea emoţiilor pozitive: capacitatea de experimentare a formelor voluntare şi conştiente a emoţiilor pozitive (bucurie, iubire, umor).

3. Autonomia personală

a. Stima de sine pozitivă, înaltă;

b. Atitudine pozitivă faţă de viaţă;

c. Responsabilitate;

d. Analiză critică a normelor sociale;

e. Căutarea ajutorului şi sprijinului: capacitatea de a recunoaşte necesitatea ajutorului şi asistenţei;

f. Autoeficacitate emoţională: capacitatea de avea experienţe emoţionale dezirabile.

4. Inteligenţa interpersonală şi abilităţi sociale

a. abilităţi sociale de bază: a asculta, a saluta, a mulţumi, a cere scuze, a dialoga;

b. respect pentru ceilalţi: acceptarea şi aprecierea diferenţelor;

c. receptivitatea comunicării;

d. expresivitatea comunicării;

e. împărtăşirea emoţiilor:

f. comportamentul prosocial şi cooperarea;

g. asertivitate: menţinerea unui comportament echilibrat între agresivitate şi pasivitate.

5. Abilităţi de viaţă şi stare de bine

a. abilităţi de viaţă: capacitatea de a adopta comportamente adecvate şi responsabile pentru soluţionarea problemelor personale, familiale, profesionale şi sociale;

b. identificarea problemelor: capacitatea de a identifica situaţiile care necesită soluţii sau decizii şi evaluarea riscurilor;

c. stabilirea de obiective adaptative: stabilirea de obiective pozitive şi realiste;

d. negocierea: capacitatea de a rezolva conflicte;

e. stare de bine subiectivă: capacitatea de a-şi menţine o stare de bine subiectivă conştientă şi de a o transmite şi celorlalţi.

Daniel Goleman (2004) reorganizează competenţele emoţionale asociate cu inteligenţa emoţională pe patru dimensiuni, realizând o teorie a performanţei umane bazată pe inteligenţa emoţională. În viziunea autorului, competenţele emoţionale sunt abilităţi profesionale care pot fi (şi trebuie!) învăţate. Goleman defineşte competenţa emoţională ca „o capacitate învăţată care se bazează pe inteligenţa emoţională şi care se regăseşte în performanţe deosebite la locul de muncă" (Goleman, 2004). În tabelul următor este inclusă versiunea actualizată a cadrului de descriere a inteligenţei emoţionale (douăzeci de competenţe înglobate în patru grupuri de abilităţi emoţionale generale):

Tabel 5. Inteligenţa emoţională (Goleman, 2004)

	Sinele **Competenţe personale**	**Alteritate** **Competenţe sociale**
Recunoaştere	Conştiinţă de sine - conştiinţa stărilor interne, a preferinţelor, a resurselor şi intuiţiilor ♦ conştiinţă emoţională ♦ acurateţe în auto-evaluare ♦ încredere în sine	Conştientizare socială – conştiinţa sentimentelor celorlalţi, a nevoilor şi preocupărilor lor ♦ empatie ♦ orientare spre servicii ♦ conştiinţă organizaţională
Reglare	Self – management – managementul stărilor interne, al impulsurilor şi resurselor pentru a facilita atingerea scopurilor ♦ adaptare ♦ auto control	Abilităţi sociale – excelenţă în inducerea răspunsurilor dorite la alţii ♦ leadership ♦ dezvoltarea celorlalţi ♦ influenţa

	♦ conştiinciozitate ♦ a fi de încredere ♦ iniţiativă ♦ trebuinţă de realizare (imbold spre achiziţie)	♦ catalizator al schimbării ♦ comunicare ♦ managementul conflictelor ♦ crearea relaţiilor ♦ capacitate de muncă în echipă ♦ colaborare

Nu există o definiţie standard a inteligenţei emoţionale asupra căreia să fie toţi cercetătorii de acord şi de aici rezultă dificultăţile ce apar când se pune problema măsurării ei. Toate instrumentele propuse sunt în măsură să ofere, cel puţin, o conştientizare a punctelor tari şi slabe ale inteligenţei emoţionale personale.

III.3. Inteligenţa socială. Competenţa socială

Conceptul de inteligenţă socială oferă un cadru de înţelegere a personalităţii individuale şi a comportamentului social. Sabrina Zierkel (2000) arată că un model al inteligenţei sociale presupune câteva asumpţii centrale despre comportamentul uman:

1) comportamentul este orientat spre scop şi este strategic;
2) oamenii sunt mai degrabă participanţi activi decât pasivi la propriile vieţi;
3) comportamentul este social şi contextualizat;
4) comportamentul este în dezvoltare la indivizii care dau sens propriilor vieţi;
5) eforturile adaptative ale oamenilor sunt creative şi imaginative (perspectiva inteligenţei sociale accentuează cogniţia).

Perspectiva asupra inteligenţei sociale se centrează pe faptul că oamenii sunt reflexivi, fiinţe care gândesc şi comportamentul lor poate fi înţeles în funcţie de modurile în care caută în mod activ să se angajeze în mediul social şi urmează rezultate dorite în domenii importante ale vieţii lor. Astfel, inteligenţa socială poate fi înţeleasă ca modalitate de a realiza corespondenţa perfectă între cunoştinţele pe care le are individul despre sine şi cele pe care le deţine despre lume, în vederea alegerii de situaţii adecvate pentru atingerea scopurilor personale. Prin această „potrivire" individul inteligent social dă un sens fiinţării sale în lume.

Inteligenţa socială poate fi descrisă ca un model al personalităţii (Zirkel, 2000) şi al comportamentului în care oamenii sunt conştienţi de propria persoană şi de lumea socială în care trăiesc. Indivizii utilizează în mod activ această cunoaştere pentru a –şi controla emoţiile şi a-şi direcţiona comportamentele spre rezultate dorite.

D. Goleman (2007) continuă demersul investigativ referitor la inteligenţa emoţională cu definirea conceptului de inteligenţă socială pe care îl operaţionalizează pe două dimensiuni: *conştiinţă socială* („acoperă un spectru larg, care merge de la sesizarea instantanee a stării interioare a celuilalt până la înţelegerea situaţiilor sociale complicate") şi *dezinvoltură socială* („se construieşte pe conştiinţa socială pentru a da naştere la interacţiuni eficace şi fără probleme"), fiecare dintre acestea fiind descrise de alte patru elemente cheie, după cum urmează (Goleman, 2007, p.102):

„Conştiinţa socială

- Empatia primară: sentimentele împărtăşite cu ceilalţi; sesizarea semnalelor emoţionale nonverbale.
- Rezonanţa emoţională: a asculta cu receptivitate maximă; a rezona cu o altă persoană.

- Precizia empatică: înțelegerea gândurilor, sentimentelor și intențiilor altei persoane.
- Cogniția socială: a şti cum funcționează lumea socială.

Dezinvoltura socială

- Sincronia: interacționarea fără probleme la nivel nonverbal
- Imaginea de sine: prezentarea eficientă a propriei persoane.
- Influența: modelarea rezultatului interacțiunilor sociale
- Preocuparea: luarea în calcul a nevoilor celorlalți și acționarea în consecință."

Competența socială

Literatura de specialitate integrează studii şi cercetări din care reiese că o bună competență socială este valorizată de către organizații și angajatori și duce la un mai mare succes financiar şi în carieră (O`Neil, 1997 apud Semrud-Clikeman,2007). M. Semrud-Clikeman(2007) vede competența socială ca având în centru abilitatea de a prelua perspectiva celuilalt, de a învăța din experiențele trecute și de a aplica acel rezultat al învățării în spațiul social, aflat mereu în schimbare; ca abilitate de a răspunde flexibil și adecvat la provocările sociale; este legată intim de competența emoțională (C. Saarni în stabilirea celor opt abilități care descriu competența emoțională afirmă imposibilitatea separării celor două tipuri de competență); este o componentă pe baza căreia se construiesc așteptările privind interacțiunile viitoare și percepțiile asupra propriilor comportamente. Conceptul de competență socială cuprinde alte constructe precum cele de abilități sociale, comunicare socială și comunicare interpersonală (Spitzberg, 2003 apud Semrud-Clikeman, 2007).

În 1986 Dodge (apud Semrud- Clikeman, 2007) arăta că interacțiunea dintre mediu și un set de abilități determinate biologic duce la configurarea competenței sociale, iar mai târziu propune un model de procesare a informației sociale pentru înțelegerea competenței sociale, model ce se dezvoltă în 6 pași: 1) codificarea stimulilor relevanți; 2) interpretarea semnalelor; 3) stabilirea scopului; 4) dezvoltarea unei reprezentări asupra situației; 5) selecția de răspunsuri posibile; 6) acțiunea și evaluarea succesului acțiunii.

Cavell et. alii (2003)(apud Semrud, 2007) propune un model tri-stratificat, considerând trei constructe suprapuse care contribuie la formarea competenței sociale: nivelul de bază îl constituie *abilitățile sociale* (abilități specifice pe care copilul le utilizează în situații sociale), pe care se suprapune nivelul intermediar al *performanței sociale* (cât de bine acționează copilul în situații sociale – aici sunt incluse stilul de interacțiune, eficiența stilului, situațiile problematice), iar nivelul cel mai avansat este cel al *adaptării sociale* – reflectă gradul în care copilul răspunde așteptărilor părinților/profesorilor/societății și arată că individul este apt să realizeze scopuri sociale adecvate. Cavel încorporează modelul explicativ al lui Dodge în propriul său model la nivelul bazal, cel al abilităților sociale.

Termenul de ***competență socială*** apare ca fiind interșanjabil cu cel de abilități sociale și „reprezintă o judecată sumară a performanței de-a lungul unor situații interpersonale"(Gesten, 1987, apud Topping,K, Bremner, W și Holmes,E, 2000), în timp ce abilitățile sociale se referă la „patternurile înalt specifice ale comportamentelor învățate, atât nonverbale cât și verbale, prin care noi îi influențăm pe ceilalți și încercăm să întâmpinăm nevoile noastre." Autorii remarcă posibilitatea de utilizare a ambilor termeni pentru a descrie din perspective și nivele diferite comportamentul social, recunoscând importanța egală a termenilor de abilități sociale și rezultate sociale. În evoluția conceptului accentul este pus pe abilitatea de a atinge rezultate sociale (acestea pot fi: acceptanță socială, adaptare școlară, status de sănătate mentală, absența contactului negativ cu sistemul legal). Pe parcursul dezvoltării conceptului au apărut în aria de descriere componente afective

(atenționarea asupra factorilor afectivi care influențează comportamentul social: anxietatea și stima de sine scăzută – Lochman & Lampron, (1986) apud Topping,K, Bremner, W și Holmes,E). Ulterior au apărut modele teoretice care susțineau interacțiunea componentelor cognitive, afective și comportamentale ale competenței sociale. Astfel, este semnificativ modelul de procesare a informației sociale propus de Hughes (1988)(apud Topping,K, Bremner, W și Holmes,E, 2000) care cuprinde trei stadii: *citire, generare* și *aplicare* și sugerează că dobândirea de rezultate competente social necesită „ca un individ să interpreteze cu acuratețe semnalele sociale (*să citească* situația), să genereze răspunsuri adecvate social (*generare*) și să implementeze efectiv răspunsul selectat în situația dată (*aplicare*)".

În majoritatea modelelor care conceptualizează competența socială, comportamentul social și realizarea rezultatelor sociale sunt considerate a fi competente numai în funcție de normele și valorile dominante ale mediului social. Pentru a demonstra relativitatea valorilor autorii aduc în atenție afirmația Consorțiului școlilor bazate pe promovarea competenței sociale care susține că „competența socială include un set de deprinderi, atitudini, abilități și sentimente centrale cărora li se dă o semnificație funcțională de către contextul cultural, vecinătate și situație. Astfel competența socială ar putea fi văzută în funcție de abilitățile de viață pentru adaptarea la diverse cadre situaționale."(Topping,K, Bremner, W și Holmes,E, 2000, p.31)

O definiție curentă propusă de Topping,K, Bremner, W și Holmes,E. (2000) prezintă competența socială ca fiind „posesia și utilizarea abilităților de a integra gândirea, afectivitatea și comportamentul pentru a realiza sarcini sociale și rezultate valorizate în contextul și cultura gazdă". În școală ar însemna: a accesa cu succes curriculumul școlar, a întâmpina nevoile personale și emoționale asociate, dezvoltarea abilităților transferabile și atitudinile – valori în afara școlii. Autorii arată că în contexte diferite sunt cerute și valorizate tipuri diferite de competență socială: comportamentele care sunt disfuncționale și dezaprobate într-un context pot fi funcționale și aprobate în altul. Prin gândire și afectivitate, persoanele social competente sunt capabile să selecteze și să controleze ce comportamente să emită și pe care să le suprime într-un context dat, pentru a atinge un set de obiective stabilite de ele însele sau de alții. Această definiție sugerează că prin competență socială înțelegem nu numai cunoașterea și capacitatea de procesare a informației, ci și un set de abilități componente sau proceduri aplicate condiționat (percepția indicatorilor sociali relevanți, interpretarea indicatorilor sociali, anticiparea realistă a obstacolelor față de comportamentele dorite, anticiparea consecințelor comportamentelor pentru sine și alții, generarea de soluții efective la problemele interpersonale, translatarea deciziilor sociale în comportamente sociale efective, expresia sensului pozitiv de auto-eficacitate). Competența socială apare ca fiind un construct mai mult sau mai puțin specific unei anumite grupări.

Referitor la modul în care competența socială se poate cultiva în școală, premisa de început este că această competență nu este un atribut omogen de recunoscut la copil, ci o constelație de gânduri, sentimente, abilități și comportamente care variază de la o situație la alta.

Competența socială este văzută ca un factor care predispune la succes, dat fiind că oamenii sunt ființe care se dezvoltă în contexte sociale: competența socială este o abilitate transferabilă pe piața muncii, este esențială în realizarea cu succes a oricărei activități din viața de zi cu zi (prietenie, vecinătate, parteneriat, creșterea copiilor), este un factor în reziliență (cei care sunt competenți social și bine integrați sunt predispuși a fi mai capabili să reziste stresului și tentației de a se implica în comportamente autodistructive).

Julie Hubbard și John Coie, de la Universitatea Duke, explorează rolul funcționării emoționale în cadrul competenței sociale, prin examinarea relațiilor interpersonale ale

copiilor cu cei de aceeaşi vârstă, pornind de la ideea că statusul social înalt este legat de abilitatea de reglare efectivă a emoţiilor puternice. În acest studiu, autorii aduc în discuţie două abordări ale competenţei sociale (competenţa socială definită doar prin prisma abilităţilor sociale - cum ar fi: comportament de rezolvare a problemelor, percepţia persoanelor - şi competenţa socială definită prin rezultatele sociale obţinute de către copii), însă se opresc asupra celei de-a doua considerând că o definiţie a competenţei sociale trebuie să se bazeze pe realizările sociale. În finalul studiului lor, autorii arată care sunt dimensiunile funcţionării emoţionale care pot fi legate de competenţa socială. Astfel, „copilul competent social ar trebui să fie capabil să recunoască afectele la ceilalţi şi la ei înşişi mai rapid şi mai acurat decât copiii mai puţin competenţi. Această abilitate s-ar putea manifesta în citirea semnalelor faciale sau corporale ale celorlalţi, în realizarea corespondenţei între emoţii şi situaţii sociale. Copiii competenţi ar trebui să fie mai eficienţi în reglarea propriilor experienţe emoţionale, în special în situaţiile în care aceste emoţii ar putea da naştere comportamentelor dezadaptative." (Hubard & Coie) Cei doi cercetători stabilesc o corelaţie între competenţele emoţionale (empatia, recunoaşterea emoţiilor celorlalţi, managementul propriilor expresii emoţionale) şi competenţa socială, arătând că elementele emoţionale îi abilitează pe copiii social competenţi spre a se relaţiona mai adecvat cu persoanele de aceeaşi vârstă.

Conceptele de inteligenţă emoţională, inteligenţă socială, competenţă emoţională şi competenţă socială ne propun un cadru explicit de abordare a dezvoltării socio – emoţionale. Toate aceste concepte prezintă relevanţă pentru scopul viitoarelor noastre cercetări întrucât ne oferă o bază pentru elaborarea unui model al dezvoltării sociale şi emoţionale adaptat specificului persoanelor cu aptitudini înalte.

III.4. Implicaţii educaţionale ale teoriilor şi modelelor dezvoltării socio – emoţionale

III.4.1. Practici educaţionale de dezvoltare a competenţelor socio – emoţionale

O dată cu accentul pus pe nevoia de dezvoltare a abilităţilor sociale şi emoţionale pentru o viaţă mai bună şi plină de sens, s-au născut şi preocupări de a promova inteligenţa emoţională şi socială prin programe educaţionale în şcoli şi grădiniţe sau chiar la locul de muncă, fiind recunoscut faptul că aceste competenţe socio – emoţionale asigură o mai mare eficienţă şi productivitate în viaţa personală şi profesională. Există nenumărate voci care susţin aceste idei (Goleman, 1995, 1997, 2008, Elias, M. J,Tobias, Friedlander 2002, 2003, Elias şi Weissberg, 2000, Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg şi Zins, 2003, Bisquerra, 2000, 2002, CASEL, Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994), în lume existând numeroase programe educaţionale centrate pe nevoile de dezvoltare a abilităţilor socio – emoţionale.

UNESCO în cooperare cu Biroul Internaţional pentru Educaţie şi Academia Internaţională a Educaţiei susţine programele de învăţare socială şi emoţională (Elias, J. M. 2003) ca fundament pentru obţinerea succesului la şcoală şi în viaţă, indiferent de zonă geografică sau caracteristici sociale şi culturale. Un astfel de program îmbunătăţeşte rezultatele învăţării academice şi îi ajută pe tineri să-şi însuşească simţul responsabilităţii şi al grijii faţă de starea de bine a propriei persoane dar şi a celuilalt.

Educaţia emoţională este rezultatul cercetărilor teoretice şi practice din ultimii ani realizate în domeniul inteligenţei emoţionale şi sociale, devenind astfel un instrument prin care oamenii pot să fie abilităţi pentru o mai bună fiinţare în folosul propriu şi al celorlalţi. Educaţia emoţională poate fi un răspuns la problemele sociale cu care se confruntă omenirea

în acest moment (multe dintre ele având în centru disfuncții emoționale individuale) şi de aceea se recomandă introducerea ei în şcoală ca instrument de abilitare a profesorului în rolul său de educator care asigură sprijin emoțional. Educația emoțională se configurează ca un proces educativ, continuu şi permanent care susține dezvoltarea competenței emoționale ca element esențial al dezvoltării integrale a persoanei cu scopul de a o abilita pentru viață în sensul creşterii stării de bine personale şi sociale (după Bisquerra, 2000). În viziunea Grupului de cercetare în domeniul orientării psihopedagogice de la Universitatea din Barcelona, educația emoțională este o formă de prevenție primară, nespecifică, prin achiziția de comportamente ce se pot aplica şi multiplica în diferite situații pentru a preveni comportamentele de risc; de asemenea, prevenția primară presupune minimizarea vulnerabilităților persoanei în fața situațiilor disfuncționale şi dezvoltarea competențelor fundamentale pentru viață. Având rol proactiv, educația emoțională maximizează tendințele constructive şi le minimizează pe cele distructive.

Educația emoțională este un cadru care facilitează reflecția asupra propriei persoane în relație cu sine şi cu lumea, asigurând astfel obiective generale ale educației secolului XXI (*a învăța să fii, a învăța să trăieşti împreună cu alții* – Raport UNESCO, 2000)

În România, în programul Centrului Național de Formare A Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP) este introdus în cadrul modulului Management şi Comunicare cursul opțional „Educația rațional-emotivă şi comportamentală; strategii ale dezvoltării inteligenței emoționale", aşadar la nivel de politică educațională în domeniul formării profesorilor se consideră ca fiind o necesitate orientarea pe dimensiunea afectivă a individului, ca element ce poate să asigure prevenția şi integrarea sănătoasă, armonioasă în comunitate.

În şcolile din lume, în special în cele din USA se derulează programe de dezvoltare a abilităților socio – emoționale prin învățare socio – emoțională (Social-emotional learning – SEL) care promovează intervenții sistematice ce duc la creşterea capacității copiilor de a recunoaşte şi a controla emoții, de a aprecia perspectiva celorlalți, de a stabili scopuri prosociale şi a rezolva probleme, de a utiliza varietatea de relații interpersonale în dezvoltarea diverselor sarcini într-o manieră etică şi eficientă (Payton et alii, 2000) Un astfel de program este elaborat de către CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning, www.casel.org), o organizație internațională fondată în 1994, cu o echipă multidisciplinară (specialişti în educație în şcoală şi comunitate, psihologie clinică, asistență socială şi educație pentru sănătate, educație specială) şi are drept scopuri: a promova ştiința învățării socio – emoționale, a transfera cunoaşterea ştiințifică în practici şcolare eficiente, a disemina informații despre strategii educaționale de învățare socio – emoțională, a dezvolta programe de training pentru educatori astfel încât aceştia să implementeze programe de calitate şi de a crea o rețea de specialişti care să colaboreze pentru creşterea eforturilor în domeniul promovării învățării socio – emoționale. În urma analizei rezultatelor cercetărilor teoretice şi practice din domeniu, CASEL a stabilit 17 competențe cheie pe care le consideră esențiale pentru învățarea socială – emoțională. Aceste 17 abilități şi atitudini sunt organizate în patru grupe: conştientizare a sinelui şi a celorlalți, atitudini –valori pozitive, luarea deciziilor în mod responsabil, abilități de interacțiune socială (Tabel 6).

Tabel 6. Competențe cheie SEL - CASEL (adaptare după Payton et alii, 2000)

Conştientizare a sinelui şi a celorlalți	
Conştientizarea sentimentelor	Capacitatea de a percepe cu acuratețe şi a eticheta propriile sentimente
Managementul sentimentelor	Capacitatea de reglare a propriilor sentimente
Simțul sinelui constructiv	Capacitatea de a percepe cu acuratețe propriile puncte tari şi slabe şi de a face față provocărilor zilnice cu încredere şi optimism
Înțelegerea perspectivei altuia	Capacitatea de a percepe cu acuratețe perspectiva celorlalți
Atitudini şi valori pozitive	
Responsabilitate personală	Intenția de a se angaja în comportamente securizante şi sănătoase de a fi cinstit şi corect în relațiile cu ceilalți şi cu sine
Respect pentru celălalt	Intenția de a accepta şi a aprecia diferențele individuale şi de grup şi de a valoriza drepturile altor persoane
Responsabilitate socială	Intenția de a contribui în comunitate şi de a proteja mediul
Luarea deciziilor în mod responsabil	
Identificarea problemelor	Capacitatea de a identifica situațiile care cer o decizie sau o soluție şi de a evalua riscurile, obstacolele şi resursele
Analiza normelor sociale	Capacitatea de a evalua critic mesajele sociale/culturale/media care se referă la norme sociale şi comportamente personale
Rezolvare de probleme	Capacitatea de a dezvolta, implementa şi evalua soluții pozitive şi informate
Abilități de interacțiune socială	
Ascultare activă	Capacitatea de a-i asista pe ceilalți verbal şi non-verbal şi de a le arăta că sunt înțeleşi
Comunicare expresivă	Capacitatea de a iniția şi menține conversații şi de a exprima clar gândurile şi sentimentele (verbal şi nonverbal)
Cooperare	Capacitatea de a împărtăşi în situații de grup
Negociere	Capacitatea de a lua în considerare toate perspectivele implicate într-un conflict pentru rezolvarea paşnică a conflictului
Refuzare	Capacitatea de a spune „NU” în situații presante
Căutare de ajutor	Capacitatea de identifica nevoia de suport şi asistență şi de a accesa resurse adecvate, disponibile

III.4.2. Un posibil model integrativ de dezvoltare a competențelor socio - emoționale

Pornind de la ideile promovate de teoriile şi modelele analizate, propunem o identificare a resurselor posibile a fi utilizate în programele de intervenție educațională în sensul dezvoltării sociale şi emoționale prin activități de consiliere. Ideile promovate de aceste orientări teoretice pot fi valorificate în fundamentarea unui model de consiliere pentru dezvoltarea socială şi emoțională a copiilor cu aptitudini înalte. Prezentăm în cele ce urmează o selecție a elementelor utile care se constituie în resurse pentru intervenția în scopul dezvoltării personale.

Abordări	**Idei – cheie**	**Resurse pentru intervenție educațională - consiliere**
Abordările inteligenței Teoria inteligențelor multiple - Howard Gardner	- inteligența intrapersonală; - inteligența interpersonală;	- identificarea nivelului de dezvoltare a celor două tipuri de inteligență ca premisă pentru dezvoltarea competențelor socio – emoționale; - elaborarea de situații de învățare care să stimuleze şi să cultive inteligența intra- şi interpersonală;
Inteligența emoțională – competența emoțională	- abilități emoționale; - trăsături emoționale;	- competența emoțională – dimensiune a personalității ce poate fi educată, cultivată; - importanța interacțiunii cu părinții în mica copilărie; - competența emoțională a părinților/adulților semnificativi – premisă pentru dezvoltarea emoțională a copiilor;
Inteligența socială – competența socială	- abilitatea de a atinge rezultate sociale; - abilități de viață pentru adaptare situațională;	- competența socială poate fi cultivată; - competența socială se raportează la sistemul de valori al societății;

Abilitățile sociale şi emoționale sunt educabile şi necesită contexte formative adecvate. Consilierea pentru dezvoltare poate fi un cadru de realizare a învățării socio – emoționale pentru formarea unor competențe socio – emoționale eficiente. Reținem ideea dezvoltării competențelor emoționale şi sociale ca obiective pentru programe de consiliere proiectate ca mijloace de atingere a stării de bine subiective prin exercitarea capacităților de management personal şi reziliență.

Reținem pentru investigațiile următoare constructele de *competență emoțională* şi *competență socială* ca finalități ale procesului de dezvoltare socială şi emoțională. Dobândirea celor două competențe asigură individului sănătatea mentală, emoțională şi socială şi ființarea deplină în lume.

În urma unei analize efectuate asupra principalelor modele care conceptualizează fenomenul inteligenței şi competenței emoționale şi sociale, am identificat trei mari dimensiuni de definire a celor două tipuri de competență (emoțională şi socială): cea a *conştientizării* (Goleman, 1995, 1997, Bar-On,1997, Weisinger, 1998, Saarni, 2000, Bisquerra, 2002), cea a *reglării/managementului* (Mayer şi Salovey, 1990, 1997, Goleman 1995, 1997, Weisinger, 1998, Petrides şi Furnham, 2001, Bisquerra, 2002) şi cea *acțională*

(Mayer şi Salovey, 1990, Goleman 1995, 1997, Bar-On, 1997, Weisinger, 1998, Petrides şi Furnham, 2001).

Propunem pentru viitoarele demersuri investigative un cadru de operaţionalizare a celor două concepte cheie *competenţa emoţională* şi *competenţa socială* printr-un model (Tabel 7) care să includă cele trei dimensiuni identificate: conştientizare, reglare (management) şi acţiune (abilităţi), rezultând şase componente complementare: conştientizarea sinelui şi conştientizarea socială, managementul personal – emoţional şi managementul interpersonal, autonomia personală şi abilităţile de viaţă. Cele două constructe sunt complementare, primul fiind orientat pe dinamica vieţii interioare şi pe relaţiile cu sine, iar al doilea fiind orientat pe dinamica vieţii externe şi pe relaţiile cu ceilalţi şi cu lumea. Cele două competenţe, în conjuncţie, pot determina la nivelul individului superior dotat atingerea succesului global, desăvârşirea sinelui, curajul individual de a se promova în lume adaptat şi creativ. Elementele componente care descriu fiecare din dimensiunile prezentate, pot fi, la rândul lor, operaţionalizate, pentru o mai mare specificitate în condiţiile promovării unui program educaţional. În condiţiile în care ne propunem dezvoltarea unui program de formare şi optimizare a acestor abilităţi prin consiliere, considerăm relevantă posibilitatea de a acţiona la nivelul celor trei dimensiuni: conştientizare (pentru recunoaşterea potenţialului emoţional propriu dar şi al celorlalţi), reglare (în vederea identificării celor mai adecvate modalităţi de control şi management al propriilor emoţii şi al relaţiilor cu ceilalţi) şi acţiune (cu scopul de a dezvolta comportamente sănătoase în situaţii de viaţă diverse). Toate aceste elemente se pot constitui în obiective de atins prin programe specifice de consiliere pentru facilitarea dezvoltării personale şi integrării optime şi creative în lume. Propunem o scurtă descriere pentru fiecare element component al modelului descriptiv al competenţelor socio – emoţionale, prin care intenţionăm să fundamentăm intervenţia noastră printr-un program de consiliere de dezvoltare socio – emoţională a copiilor superior dotaţi.

Tabel 7. Model integrativ al dezvoltării competenţelor socio – emoţionale

Dimensiuni	Competenţă emoţională	Competenţă socială
Conştientizare	***Conştiinţă de sine*** - conştiinţă emoţională - stimă de sine pozitivă, înaltă	***Conştientizare socială*** - empatie
Reglare/Management	***Management emoţional***: - autoreglarea emoţională; - autocontrol emoţional;	***Management interpersonal***: - comunicare asertivă; - managementul conflictelor;
Acţiune	***Autonomia personală*** - responsabilitate; - autoeficacitate; - rezilienţă;	***Abilităţi de viaţă*** - abilităţi de cooperare; - rezolvare de probleme; - atitudine pozitivă faţă de viaţă;

1. Conştientizare de sine. În această dimensiune am inclus două caracteristici importante în dezvoltare pentru sănătatea mentală şi emoţională a copiilor: conştiinţa emoţională şi stima de sine.

Prin *conştiinţă emoţională* înţelegem capacitatea individului de a fi în contact profund cu sine, de a recunoaşte, a identifica, a numi şi a–şi asuma trăirile emoţionale. Conştiinţa emoţională oferă individului instrumentaţia necesară autoreglării emoţionale. Conştiinţa emoţională se referă la capacitatea de a recunoaşte propriile emoţii şi a efectelor acestora (Bisquerra, 2005), de a recunoaşte modul în care emoţiile afectează comportamentul. Conştiinţa emoţională facilitează înţelegerea conexiunilor existente între sentimente – gânduri – acţiuni, cunoaşterea modului în care viaţa emoţională contribuie la obţinerea performanţei individuale.

Stima de sine descrie componenta afectivă a imaginii de sine şi rezidă în capacitatea de autovalorizare a persoanei. Această componentă presupune cunoaşterea capacităţilor şi limitelor (puncte tari şi puncte slabe) şi valorizarea adecvată a propriei persoane. O stimă de sine înaltă şi stabilă va conferi individului dotat premisele unei inserţii adecvate în lume. Stima de sine reprezintă dimensiunea evaluativă a imaginii de sine şi se referă la modul în care ne considerăm ca persoane în raport cu propriile aşteptări şi cu ceilalţi (Lemeni, Miclea, 2004). Într-un ghid de educaţie pentru carieră, Lemeni şi Miclea arată că persoanele cu stimă de sine ridicată interpretează situaţiile noi ca fiind provocatoare, nu ameninţătoare; preferă independenţa; îşi asumă responsabilităţi; se implică în rezolvarea unor sarcini noi; îşi exprimă adecvat emoţiile pozitive şi pe cele negative; îşi asumă consecinţele acţiunilor lor; sunt mândre de realizările lor.

2. Management emoţional. În această dimensiune reunim capacităţile de autocontrol şi autoreglare emoţională, pornind de la recunoaşterea propriilor emoţii şi continuând cu recunoaşterea emoţiilor altora. *Autocontrolul* presupune capacitatea de a gestiona adecvat emoţiile şi impulsurile conflictuale. Autocontrolul poate fi considerat o abilitate invizibilă pentru că se manifestă ca absenţă a exploziilor emoţionale (Bisquerra, 2005) Această abilitate oferă capacitatea de a menţine în permanenţă sub control impulsurile şi emoţiile conflictuale, de a gestiona adecvat impulsurile şi stările conflictuale, de a menţine starea de echilibru, pozitivă şi imperturbabilă în momentele cele mai critice, de a analiza cu claritate şi concentrare indiferent de presiuni.

Autoreglarea presupune pe lângă autocontrol, adaptabilitate pentru a face faţă schimbărilor, capacitate de a răspunde rapid la noi stimuli. Autoreglarea emoţională se referă la procesul prin care indivizii îşi autoreglează şi controlează atât reacţiile interne la emoţii, precum şi expresia comportamentală a emoţiilor (Lemeni, Miclea, 2004). Autorii identifică o serie de principii care stau la baza autoreglării emoţionale şi care vor fi utilizaţi drept repere în demersul de consiliere propus: ”emoţiile sunt consecinţa directă a felului în care gândim asupra situaţiilor prin care trecem; felul adaptativ sau dezadaptativ în care gândim poate fi identificat; o dată identificate, gândurile dezadaptative pot fi schimbate; schimbarea gândurilor modifică emoţiile resimţite; schimbarea gândurilor dezadaptative presupune implicare şi efort voluntar.”

3. Autonomie personală. În cadrul acestei dimensiuni considerăm ac reprezentative abilităţi precum responsabilitatea, autoeficacitatea şi rezilienţa.

Autoeficacitatea reprezintă convingerile oamenilor despre propriile abilităţi necesare pentru atingerea obiectivelor şi îndeplinirea sarcinilor propuse. (Lemeni, Miclea, 2004). Autoeficacitatea determină sentimentul „de a fi în control” asupra propriei vieţi, de a face predicţii şi controla desfăşurarea evenimentelor de viaţă, rezultând astfel o mai bună adaptare. Autoeficacitatea influenţează patternurile de gândire, procesele motivaţionale (tipurile de atribuiri), procesele afective, procesele de selecţie.

Responsabilitatea implică asumarea consecinţelor propriilor comportamente.

Rezilienţa este definită de către dr. Edith Grotberg drept „capacitate universală care permite unei persoane, grup sau comunitate să prevină, să minimizeze sau să învingă

efectele dăunătoare ale adversității". (Mitrofan N., 2002) Termenul „reziliență" este adaptarea în limba română a constructului „resilience" care are mai multe înțelesuri: elasticitate, revenire, mobilitate, energie, vioiciune, curaj, optimism, mobilitate spirituală. (Mitrofan N., 2002)

Astfel, copilul rezilient este cel care dispune de trei surse principale (eu am, eu sunt, eu pot) care îl determină să fie autonom, independent, responsabil, empatic, altruist şi să se raporteze la lume cu încredere, curaj şi speranță.

În urma cercetărilor internaționale s-au identificat factori calitativi ce contribuie la reziliență şi se distribuie pe trei categorii: *factori de susținere externă* care promovează reziliența, *forța interioară* care se dezvoltă de-a lungul timpului şi care-i susține pe aceia care întâlnesc situații adverse şi, în final, *factorii interpersonali* care reprezintă capacitatea de rezolvare de probleme care apare în situații de confruntare cu adversitatea reală (Grotberg, E., 2006). Pentru o mai bună înțelegere, Edith Grotberg organizează aceşti factori în maniera următoare:

1. factorii de tip „eu am" reprezintă suporturile externe şi resursele care promovează reziliența (conferă sentimentul de siguranță şi securitate): relații de încredere, organizare şi reguli acasă, modele de rol, încurajarea de a fi autonom, accesul la sănătate, educație, bunăstare şi servicii de securitate;
2. factorii de tip „eu sunt" reprezintă factori interni ai personalității (sentimente, atitudini, convingeri): autonomie, responsabilitate, încredere, optimism, imagine de sine pozitivă, stimă de sine înaltă, disponibilitate afectivă, capacitate empatică;
3. factorii de tip „eu pot" reprezintă deprinderile sociale şi interpersonale: comunicare, rezolvare de probleme, capacitate de auto şi intercunoaştere, autocontrol al sentimentelor şi impulsurilor, căutarea unei relații de încredere.

4. Conştientizare socială. *Empatia* se referă la conştiința sentimentelor, nevoilor şi preocupărilor altora. Capacitatea empatică presupune înțelegerea celorlalți, orientarea de a fi în serviciul celorlalți, conştientizarea nevoilor de dezvoltare ale celorlalți, aprecierea diversității. Această abilitate se regăseşte în capacitatea individului de a fi atent la semnalele emoționale emise de către ceilalți şi de a le decodifica, de a fi sensibil şi de a înțelege punctele de vedere ale celorlalți, de a-i ajuta pe ceilalți să-şi înțeleagă propriile nevoi şi sentimente. Orientarea de a fi în serviciul altora presupune anticiparea, recunoaşterea şi satisfacerea nevoilor celorlalți.

5. Management interpersonal. Includem în categoria abilităților de management interpersonal abilitățile de comunicare eficientă, asertivă (exprimare/ascultare activă), managementul conflictelor.

Abilitățile de comunicare eficientă se referă la a asculta activ şi la a emite mesaje clare şi convingătoare. Persoanele care dețin aceste abilități ştiu să ofere şi să primească informații, să capteze semnalele emoționale şi să le sincronizeze cu propriile sale mesaje, să caute înțelegerea reciprocă, să abordeze deschis întrebările dificile, să împărtăşească informațiile pe care le dețin, să mențină o comunicare sinceră, să primească cu deschidere atât mesajele pozitive cât şi pe cele negative.

Managementul conflictelor se referă la capacitatea de a negocia şi rezolva conflicte, prin identificarea „personalităților dificile" şi relaționarea cu ele într-o formă diplomatică, gestionarea cu tact a situațiilor tensionate, identificarea dezacordurilor, căutarea soluțiilor care să satisfacă deplin toate părțile implicate în conflict.

6.Abilități de viață. *Abilitățile de viață* sunt cele legate de îmbunătățirea calității vieții de zi cu zi şi pot viza dezvoltarea personalității elevului, gândirea sa critică, inteligența

emoţională, inserarea în societate. Introducem în această categorie a abilităţilor de viaţă abilităţile de cooperare, rezolvarea de probleme şi atitudinea pozitivă faţă de viaţă.

Abilităţi de cooperare. Cooperarea înseamnă a lucra împreună pentru a atinge scopuri comune, a obţine rezultate ce sunt benefice, profitabile atât individual cât şi la nivelul grupului. Elevii lucrează împreună pentru maximizarea efectelor învăţării proprii şi a celorlalţi. Participanţii trebuie să aibă conştiinţa apartenenţei lor la grupul de învăţare: recunosc că împărtăşesc un destin comun; ştiu că performanţa unuia este cauzată de munca proprie şi de cea a grupului; fiecare participant se străduieşte pentru beneficiul reciproc. Abilităţile de cooperare contribuie la creşterea nivelului de realizare, productivitate, la stabilirea de relaţii interpersonale pozitive (mai suportive, bazate pe angajament şi grija faţă ceilalţi), sănătate psihologică (competenţă socială, stimă de sine înaltă şi stabilă). Componentele esenţiale ale cooperării sunt: interdependenţa pozitivă, interacţiunea directă (face to face), responsabilitatea individuală şi de grup, abilităţi interpersonale, procese de grup(Johns, Johnson şi Holubec, 1993).

Rezolvarea de probleme presupune capacitatea de a identifica şi defini problemele existente în aria de dezvoltare şi de a le găsi soluţii. Această abilitate le permite copiilor să facă faţă adaptativ situaţiilor de criză, să ia decizii responsabile şi să evite implicarea în comportamente de risc. Dezvoltarea abilităţilor de rezolvare a problemelor îi învaţă pe elevi să rezolve situaţiile dilematice într-un mod care să le protejeze calitatea vieţii. Rezolvarea de probleme presupune luarea unei decizii.

Atitudine pozitivă faţă de viaţă permite individului să aprecieze aspectele pozitive în detrimentul celor negative, să valorizeze în mai mare măsură câştigurile şi nu erorile, să se centreze pe calităţi şi nu pe defecte, pe efort şi nu pe rezultat, pe micile succese şi nu pe eşecuri, să caute echilibru între toleranţă şi exigenţă. Atitudinea pozitivă presupune conştiinţa propriilor limite şi ale celorlalţi.

Bibliografie:

1. Barchard, Kimberly şi Hakstian, Ralph. (2004). The Nature and Measurement of Emotional Intelligence Abilities: Basic dimensions and Their Relationships with Other Cognitive Ability and Personality Variables în *Educational and Psychological Measurement*, vol.64, no.3, pp.437 – 462
2. Bar-On, Reuven. (2000). Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory in Bar-On, Reuven şi Parker, James, D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace* (p.385). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company,
3. Bingham, M. & Stryker, S. (1995). *Things will be different for my daughter: A practical guide to building her self-esteem and self-reliance*. New York: Penguin Books.
4. Bisquerra, Rafel. (2002). La competencia emocional. în M. Alvarez şi R. Bisquerra. *Manual de orientacion y tutoria*. (pp.144/69-144/83). Barcelona: Praxis.
5. Bisquerra, Rafael. (2005). *Educacion emocional y bienstar*. Bilbao: RGM. S.A.
6. Cosmovici, Andrei şi Iacob, Luminiţa.(coord). (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.
7. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2008). *Flux. Psihologia fericirii*. Bucureşti: Editura Humanitas.
8. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2007). *Starea de flux*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.

9. Dafinoiu, Ioan. (2002). *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*. Iaşi: Polirom.
10. Damon, Wiliam şi Eisenberg, Nancy. (1998). *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
11. Davidson, J. Richard (1994). Honoring Biology in The Study of Affective Style în Davidson, R şi Ekman, P. (editors) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*, New York: Oxford University Press.
12. Denham, Susan. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.
13. Elias, J. M. (2003). *Academic and Social -Emotional Learning*. UNESCO, Educational Practices Series 11, www.ibe.unesco.org
14. Elias, Maurice J., Tobias, Steven şi Friedlander, Brian. (2002). *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
15. Elias, Maurice J., Tobias, Steven şi Friedlander, Brian. (2003). *Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
16. Elias, Maurice şi Weissberg, Roger. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning în *Journal of School Health*, vol 70, no.5, pp.186 – 190.
17. Garber, Judy şi Dodge, Kenneth (1990). The development of emotion regulation and dysregulation. New York: Cambridge University Press.
18. Gardner, Howard. (2006). *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi*. Bucureşti: Editura Sigma.
19. Goleman, Daniel (2004). *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă.* Bucureşti: Editura ALLFA.
20. Goleman, Daniel. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Curtea Veche.
21. Goleman, D., Boyatzis, R. şi McKee A. (2005). *Inteligenţa emoţională în leadership*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
22. Goleman, Daniel. (2007). *Inteligenţa socială. Noua ştiinţă a relaţiilor umane*. Bucureşti: Curtea Veche.
23. Golu, Mihai. (2002). *Bazele psihologiei generale*. Bucureşti: Editura Universitară.
24. Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. in R. Bar-On şi J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco: Ca: Jossey-Bass.
25. Grotberg, Edith. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Como superar las adversidades. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.
26. Hubbard, Julie şi Coie, John. Emotional Correlates of Social Competence in *Children`s Peer Relationships* www.udel.edu
27. Hedlund, Jennifer şi Sternberg, Robert. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace* (p.136). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
28. *** (2001). *Instruirea diferenţiată. Aplicaţii ale teoriei inteligenţelor multiple. Ghid pentru formatori şi cadre didactice.* Bucureşti:

29. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.

30. Lemeni, Gabriela şi Miclea, Mircea (coord.). (2004). *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

31. Mayer, John D., şi Salovey, Peter. (1997). What is Emotional Inteligence? În *Emotional Development and Emotional Inteligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.

32. Mayer, John D., Salovey, Peter şi Caruso, David. (2000). Emotional Inteligence as Zeitgeist, as Personality and as Mental Ability în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace.* San Francisco: Jossey-Bass A wiley Company.

33. Maxwell, Elizabeth. (1998). „I Can Do It Myself!" Reflections on Early Self – Efficacy în *Roeper Review*, vol. 20, nr. 3.

34. McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. în R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco: Ca: Jossey-Bass.

35. Mitrofan, Nicolae. (2002). O sarcină prioritară a consilierii şi psihoterapiei: Promovarea rezilienţei la copii în *Revista de psihoterapie experienţială*, Ediţie specială, pp.1-4

36. Opre, Adrian. (2002). *Inconştientul cognitiv. Percepţie subliminală şi memorie implicită; aplicaţii în psihoterapie şi publicitate.* Cluj – Napoca: Editura ASCR.

37. Pavelcu, Vasile (1982). *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii.* Bucureşti: EDP

38. Pavelcu, Vasile. (1969). *Din viaţa sentimentelor*. Bucureşti: Editura Enciclopedică Română.

39. Payton, J, Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett,C. Şi Weisseberg, R. (2000). Social and Emotional Learning Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth în *Journal of School Health*, vol. 70, nr. 5, pp.179 – 185.

40. Pérez, J. C., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence.* Cambridge: MA: Hogrefe & Huber.

41. Petrides, K.V şi Furnham, A. (2001). Trait Emotinal Intelligence. Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomy în *European Journal of Personality*, nr. 15, pp.425 – 448.

42. Petrides,K.V., Furnham, A., Frederikson, B. (2004). Emotional Intelligence în *The Psychologyst*, vol. 17, nr. 10, pp.574 – 577.

43. Radu, I. (1991). Procesele emoţionale în Radu, I (coord.). *Introducere în psihologia contemporană.*(p.249). Cluj-Napoca: Editura Sincron.

44. Reis, Saly. (2002). Social and Emotional Issues Faced by Gifted Girls in Elementary and Secondary School, www.sengifted.org

45. Roco, Mihaela. (2001). *Creativitate şi inteligenţă emoţională.* Iaşi: Editura Polirom.

46. Saarni, Carolyn. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace* (p.68). San Francisco: Jossey-Bass A wiley Company.

47. Salovey, Peter şi Sluyter, David. (edt). (1997). *Emotional Development and Emotional Inteligence. Educational Implication.* New York: Basic Book.
48. Schafer, Rudolph. (2005). *Introducere în Psihologia Copilului*. Cluj – Napoca: Editura ASCR.
49. Seligman, Martin. (2004). *Optimismul se învaţă. Ştiinţa controlului personal*. Bucureşti: Editura Humanitas.
50. Seligman, Martin. (2007). *Fericirea autentică. Ghid practic de psihologie pozitivă pentru o viaţă împlinită.* Bucureşti: Editura Humanitas.
51. Semrud-Clikeman, Margaret. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.
52. Sroufe, Alan. (1996). *Emotional Development. The organization of emotional life in the early years.* Cambridge: University Press.
53. Stevens, Richard. (1983). *Erik Erikson, an Introduction*. New York: St. Martin`s Press.
54. Şchiopu, Ursula, şi Verza, Emil. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii.* Bucureşti: EDP -R. A.
55. Topping, Keith, Bremner, William şi Holmes, Elizabeth. (2000). Social Competence. The Social Construction of the Concept în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace.* San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
56. Wilkes, Frances. (2003). *Transformarea sentimentelor – o condiţie a succesului*. Bucureşti: Curtea Veche.
57. Zins, J.E., şi Elias, M.E. (2006). Social and Emotional Learning în. Bear G.G şi Minke, K.M. (eds.) *Children`s Need III*. National Assocation of School Psychologists, pp1-13.
58. Zirkel, Sabrina. (2000). Social Inteligence. The Development and Maintenance of Purposive Behavior în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord) *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace.* (p.3) San Francisco: Jossey-Bass A wiley Company.
59. Zlate, Mielu. (1999). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei.
60. Zlate, Mielu. (coord). (2001). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iaşi: Editura Polirom.

Capitolul IV. Dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor cu aptitudini înalte

Dezvoltarea socio – emoţională a copiilor superior dotaţi apare ca un subiect sensibil şi controversat în literatura domeniului, existând voci care indică probleme şi riscuri derivate din condiţia de supradotat (Hollingworth,), dar şi opinii conform cărora dezvoltarea socio – emoţională predispune la o mai bună adaptare şi succes. Oricum, dezvoltarea socială-emoţională a copilului supradotat este în mod specific importantă întrucât s-a demonstrat că factorii non-intelectuali au o influenţă majoră în emergenţa supradotării (Coleman, Cross, 2002)

Coleman şi Cross (2002) disting trei modalităţi de abordare a dezvoltării socio – emoţionale specifice copiilor supradotaţi în funcţie de cum este considerată a fi o problematică similară sau complet diferită de dezvoltarea socio-emoţională a copiilor care nu sunt supradotaţi: abordare universală, abordare universală – combinată cu caracteristici speciale şi abordare non-universală (unică). Prima asumpţie arată că nu există diferenţe între caracteristicile dezvoltării socio –emoţionale la copiii supradotaţi şi la cei mai puţin dotaţi (copiii supradotaţi sunt la fel cu toţi ceilalţi copii); a doua arată că dezvoltarea este similară într-un anumit grad, dar presupune şi caracteristici specifice, date de potenţialul aptitudinal înalt (copiii supradotaţi sunt la fel cu toţi ceilalţi copii, însă au câteva calităţi speciale); a treia orientare arată că dezvoltarea socio – emoţională a copiilor supradotaţi este unică şi se diferenţiază de cea a copiilor obişnuiţi. Considerând dezvoltarea socială-emoţională a copiilor supradotaţi ca fiind universală la care se adaugă elemente de specificitate, cercetătorii domeniului arată că diferenţele rezidă în cantitatea şi calitatea experienţei (copiii supradotaţi trăiesc mai intens şi mai profund experienţele de viaţă)(Silverman, 1993, Piechowski, 1991 apud Coleman, Cross, 2002). În cadrul acestei viziuni asupra dezvoltării se remarcă emergenţa asincroniei dată de complexitatea cognitivă specifică supradotării. Cea de a treia abordare ia în considerare persoana în contextul exercitării talentului său, în sensul că propune ideea că dezvoltarea depinde şi de structura domeniului de expresie umană în care persoana dezvoltă performanţe remarcabile (presupune ca persoana să fi făcut un angajament faţă de domeniul respectiv). Un element caracteristic pentru această a treia orientare este că dezvoltarea avansată este văzută ca normală şi nu ca o depărtare de la normal (orientarea este susţinută de către Feldman prin studiile sale realizate la nivelul copiilor prodigioşi)(Feldman, 1991, apud Coleman&Cross, 2002)

IV.1. Abordări teoretice

IV.1.1. Teoria dezvoltării emoţionale - Kazimir Dabrowski. Implicaţii în psihopedagogia excelenţei

Teoria dezvoltării emoţionale a lui Kazimir Dabrowski are în centru conceptul de „potenţial de dezvoltare"care descrie cu acurateţe o serie de caracteristici personale care evidenţiază copilul supradotat. Michael Piechowski (1991) arată că această teorie a nivelelor de dezvoltare furnizează un cadru larg pentru înţelegerea supradotării emoţionale şi a autoactualizării. Pentru a argumenta că teoria se aplică copiilor supradotaţi şi oferă posibilitatea unei mai bune înţelegeri asupra dezvoltării emoţionale a acestora, M. Piechowski arată că viziunea lui Dabrowski:

- contribuie la optimizarea individului care experiențiază conflicte interioare, îndoială de sine, căutare a sensului, are sentimentul de a fi diferit, slab, neechilibrat, irațional, autocritic și în același timp prea sensibil (Piechowski,1991);
- identifică metode de a face față problemelor generate de supraexcitabilitate, de presiunile de a rezolva conflictele ce apar de pe urma inadaptării pozitive, din autojudecare sau din căutarea unui sens mai profund al vieții individuale;
- arată conexiunea dintre dotarea emoțională și autoactualizare și îi redă acesteia din urmă sensul original;
- furnizează un set de concepte care sunt utile în înțelegerea și orientarea dezvoltării multinivelare;
- generează cercetări pe tema dezvoltării personale, autoactualizării și supradotării.

Dabrowski și-a dezvoltat teoria pornind de la definirea și promovarea unor concepte care susțin procesul înțelegerii fenomenelor de creștere și dezvoltare a copiilor supradotați: *potențial de dezvoltare, supraexcitabilitate, sensibilitate emoțională, intensitate emoțională, dezintegrare pozitivă, inadaptare pozitivă, dezvoltare multinivelară.*

Sensibilitatea emoțională și intensitatea emoțională sunt considerate a fi elemente distinctive pentru copiii supradotați. Aceste caracteristici sunt responsabile pentru vulnerabilitatea lor în copilărie și pentru problemele întâmpinate la școală, conferindu-le o imagine mult diferită de ceilalți. K. Dabrowski a studiat sănătatea mentală a tinerilor supradotați intelectual și artistic. El a considerat intensitatea emoțiilor lor, sensibilitatea și predispoziția de a trăi emoții extreme ca parte a portretului lor psihofizic și a arătat că indivizii creativi trăiesc viața la un nivel de intensitate necunoscut celorlalți. El a văzut acest lucru ca pe un potențial pozitiv de creștere, mai degrabă decât ca pe un dezechilibru nevrotic.

Conceptul „potențial de dezvoltare” al lui Dabrowski include: talente, abilități speciale și inteligență, la care se adaugă cinci componente primare: psihomotorie, senzuală, intelectuală, imaginativă, emoțională. Concepute pe larg ca cinci dimensiuni ale vieții psihice, aceste componente au multe expresii posibile:

- psihomotor: capacitate crescută de a fi activ și energic (mișcare, neoboseală, antrenament);
- senzual: diferențiere crescută și acuitate a experienței senzoriale;
- intelectual: aviditate pentru cunoaștere și căutarea adevărului (descoperire, întrebare, iubire de idei și analize teoretice);
- imaginativ: puterea creației gândului – imagerie vivace, bogăția asociațiilor, plăcerea pentru neobișnuit, facilitate pentru vise, fantezii, invenții;
- emoțional: recunoașterea profunzimii și intensității vieții emoționale – o categorie largă de sentimente, atașamente, compasiune, înalt simț al responsabilității, autoexaminare scrupuloasă.

Despre aceste cinci dimensiuni Piechowski (1979, 1986 apud Colangelo,1991) spune că, în grade diferite dau talentului puterea sa. Ele pot fi considerate ca moduri de experiențiere sau drept canale pentru fluxul informațional care pot fi larg deschise, înguste sau abia prezente. Dabrowski le-a numit *forme de supraexcitabilitate psihică* pentru a sublinia creșterea și intensificarea activității mentale, dincolo de obișnuit. Supraexcitabilitatea contribuie la dezvoltarea psihologică a individului și astfel punctele sale tari pot fi considerate ca o măsură a potențialului de dezvoltare (Piechowski,1991). Supraexcitabilitatea se regăsește în mare măsură la indivizii creativi și superior dotați și se

exprimă printr-o crescută sensibilitate, conştientizare şi intensitate şi creează o reală diferenţă în tabloul vieţii şi calitatea experienţei. (Lind, 2001)

Copiii caracterizaţi prin supraexcitabilitate puternică sunt determinaţi să se simtă diferiţi, vinovaţi pentru că diferă de ceilalţi, adesea sunt tachinaţi şi criticaţi pentru ceea ce ei nu pot controla şi acest lucru duce la instalarea unei imagini deformate a sinelui. În unele cazuri copiii învaţă să deghizeze acest comportament, în alte cazuri caută refugiu într-o lume fantastică, creată de ei înşişi, iar uneori încearcă să normalizeze şi suferă în consecinţă agonia celor care îşi neagă propriul potenţial (Maslow apud Piechowski,1991, p.287)

Dabrowski îşi numeşte teoria „a dezintegrării pozitive" pentru a accentua dezmembrarea şi rupturile care au loc în interiorul fiinţei individuale: trecerea de la experienţe blânde la experienţe dure. Prin dezintegrarea pozitivă (sau de dezvoltare) se înţelege slăbirea si disoluţia unor structuri şi funcţii aflate la nivele mai scăzute şi generarea şi creşterea graduală a nivelelor mai înalte ale funcţiilor mentale, care culminează cu integrarea personalităţii.

Separarea între experienţele trăite la nivel scăzut şi la nivel înalt ia multe forme, dar se regăseşte mai explicit în experienţele trăite de persoanele supradotate emoţional. Supradotarea emoţională derivă din supraexcitabilitatea emoţională combinată cu dorinţa de autoschimbare şi de a-i ajuta pe ceilalţi, inclusiv pe cei care întâmpină dificultăţi în realizarea propriului potenţial.

Dabrowski a configurat o ierarhie, o tipologie a dezvoltării emoţionale (Piechowski,1991):

I. Preocupări dominante în ce priveşte auto – protecţia şi supravieţuirea; egocentrism; viziune instrumentală asupra altora
II. Lipsă de direcţie internă; fragmentare internă – multe faţete ale sinelui; supunere în faţa valorilor grupului; relativism al valorilor şi credinţelor
III. Sensul idealului dar nu şi atingerea lui; preocupări morale: nivel înalt şi nivel scăzut al sinelui
IV. Auto – actualizare; acord între idealuri şi acţiuni; simţ puternic al responsabilităţii
V. Viaţa inspirată de un ideal puternic, cum ar fi egalitatea drepturilor, pacea lumii, iubirea universală, compasiunea, suveranitatea tuturor naţiunilor

Nivelul I este considerat a fi al *integrării primitive sau primare* (integrarea reprezentând o integrare a funcţiilor mentale într-o structură coezivă controlată de trebuinţe primare) - reprezentat de motivaţii de autoservire, autoprotecţie, exploatare, unde ceilalţi sunt văzuţi numai similari cu persoana sau sunt priviţi ca fiind slabi şi naivi dacă nu sunt materialişti, lacomi, ambiţioşi, dornici de putere sau dornici de a avea un statut.

Nivelul II reprezintă *dezintegrarea uninivelară* (prin dezintegrare autorul înţelege pierderea, dezorganizarea sau disoluţia unor structuri mentale sau funcţii). Nivelul II este reprezentat de subordonarea faţă de valorile generale, specifice vremii, şi faţă de convenţii. În acest caz sinele se defineşte prin împlinirea expectanţelor pe care ceilalţi le au faţă de persoană. Nu există valori absolute, totul este relativ, apare sentimentul fragmentării interioare. La acest nivel creşterea personală constă în lupta pentru emanciparea unui simţ individual al sinelui, şi este caracterizată de conflicte interne profunde.

Nivelul III, al *dezintegrării multinivelare* spontane, constă în lupta pentru principiile personale şi demonstrează faptul că Dabrowski a construit această teorie ca un protest în faţa unei lumi întoarse pe dos (Piechowski, p.294). Autorul explorează conflictul în care individul se judecă pe sine şi reuşeşte să se impună cu o conştiinţă trează, când persoana se opune valorilor externe, ale celorlalţi. Acest fenomen care descrie un sine treaz sau o

conştiinţă trează este numit fenomen al conversiei. Dabrowski numeşte acest proces *inadaptare pozitivă:* persoana se găseşte în conflict cu valorile din jur, care se aşteaptă a fi adoptate (inadaptare), dar, în acelaşi timp persoana se află în congruenţă cu valorile sale personale profunde (aspectul pozitiv). A fi corect cu sine este un pas pozitiv spre creştere personală. Dinamica conflictului interior este exprimată în nemulţumirea de sine apărută în cazul renunţării la idealuri, autopercepţia lipsei de compasiune – aceste sentimente angajate în judecarea sinelui au fost numite de către Dabrowski „multinivelare" pentru că o persoană se simte împărţită între aspectele valoroase şi nevaloroase ale sinelui. Un proces fundamental pentru creşterea personală este examinarea sinelui interior şi lupta pentru a trăi în acord cu idealul interior.

Nivelul IV (al *dezintegrării multinivelare organizate*) poartă numele de autoactualizare şi nu mai este văzut ca o luptă, pentru că individul trăieşte mai aproape de propriul ideal (sinele ideal) şi îşi ia putere din această orientare. Tabloul compozit al autoactualizării al lui Maslow se potriveşte exact cu constructul de persoană promovat de către Dabrowski în nivelul IV – o concepţie despre oameni care şi-au dezvoltat un puternic simţ al valorilor universale, iar simţul responsabilităţii îi determină să acţioneze în favoarea altora.

Nivelul V (al *integrării secundare*) este reprezentat de totala uitare de sine, iubire necondiţionată ce nu aşteaptă nimic în schimb.

Teoria dezintegrării pozitive este considerată un cadru util pentru conceptualizarea, înţelegerea şi asistarea copilului supradotat, fiind o abordare multidimensională a dezvoltării (S. Mendaglio, W. Tiller, 1992). Conform acestei teorii o trăsătură centrală a creşterii psihologice o reprezintă o serie de dezintegrări – contradicţii progresive şi conflicte care apar din experienţa de viaţă a persoanei. Aceste conflicte şi dezintegrări devin componente fundamentale şi pozitive ale dezvoltării. Copiii superior dotaţi posedă un puternic potenţial de dezvoltare intrinsec şi vor prezenta de asemenea supraexcitabilitate, conflicte, dezintegrare şi reintegrare. Dabrowski lărgeşte perspectiva tradiţional cognitivă de abordare a dotării înalte prin includerea trăsăturilor emoţionale. Prin teoria sa, Dabrowski a susţinut o abordare educaţională individualizată utilizând o perspectivă a consilierii pentru dezvoltare.

Implicaţii ale teoriei în psihopedagogia excelenţei

Pornind de la conceptul de potenţial de dezvoltare propus de către K. Dabrowski, M. Piechowscki şi N. Colangelo (1984) promovează un *Model al Potenţialului de Dezvoltare* care urmează aceleaşi principii, definind cinci dimensiuni paralele sau moduri de funcţionare mentală care se presupune că sunt genetic independente una de cealaltă. Autorii justifică termenul de supra- excitabilitate, explicând existenţa prefixului „supra" ca mijloc de a indica faptul că există un tip special de răspuns, experienţă şi acţiune, care se distinge prin formele de expresie caracteristice. Cele cinci dimensiuni ale Modelului Potenţialului de Dezvoltare sunt date de cele cinci categorii de supraexcitabilitate psihică: (1) psihomotorie– exces de energie, excitabilitate înaltă la nivelul sistemului neuromuscular (se manifestă prin centrare pe mişcare de dragul mişcării, se regăseşte în comportamente precum activitate fizică intensă, vorbire rapidă, impulsivitate, nelinişte, nevoia de acţiune, capacitate de a fi activ şi energic); (2) supraexcitabilitate senzorială – nevoie de confort, căutarea frumuseţii, bucurie senzorială (gust, miros); (3) supraexcitabilitate intelectuală – asociată cu activitatea intelectuală intensă, se exprimă în perseverenţa punerii de întrebări, aviditatea pentru cunoaştere şi analiză, preocuparea pentru problemele logice şi teoretice, spirit de observaţie fin, ascuţit, gândire simbolică, dezvoltare de noi concepte, sintetizarea cunoştinţelor, capacitate de a căuta cunoaşterea şi adevărul (are legătură în mai mare măsură cu lupta pentru înţelegerea adevărului, decât cu învăţarea şcolară şi obţinerea notelor); (4)

supraexcitabilitate imaginativă – este recunoscută datorită asociațiilor bogate de impresii și imagini, inventivitate, vizualizare, utilizarea imaginilor și metaforelor în vorbire și scriere (trăirea într-o lume a fanteziei, predilecție pentru povești și basme, creații poetice); (5) supraexcitabilitate emoțională – este recunoscută din modul în care sunt trăite relațiile emoționale, în atașamentul puternic față de persoane, și în intensitatea sentimentelor și conștientizarea întregului câmp de manifestare (expresii caracteristice: inhibiție – timiditate, excitație – entuziasm, conectare afectivă puternică cu experiențele trecute, grija pentru alții). Fiecare din cele cinci dimensiuni reprezintă un mod de înțelegere și oferire de răspunsuri lumii, un filtru prin care lumea ajunge la individ. Piechowski și Colangelo (1984) au determinat printr-un studiu în ce măsură cei cinci factori caracterizează potențialul de dezvoltare a copiilor supradotați și au identificat drept caracteristici ale supradotării două variabile nonintelectuale (dimensiunile emoțională și imaginativă) și o variabilă intelectuală (dimensiunea intelectuală). Așadar aceste trei dimensiuni amplifică, îmbogățesc și întăresc talentul, și în același timp intensifică insight-ul emoțional și intelectual, determinând o tendință către perfecționism, expectanțe nerealiste și asincronie intelectuală și socială.

Michael Piechowski descrie supradotarea în domeniul afectiv utilizând conceptele de *intensitate emoțională* și *sensibilitate emoțională.* Piechowski a dezvoltat un *Inventar al Stilului Emoțional* pentru a ilustra modalitatea în care sunt experiențiate sensibilitatea și intensitatea emoțională. Intensitatea emoțională duce la trăirea unei vieți mai complexe și mai interesante de către individ (Larsen și Diener, apud Piechowski,1991) și este o trăsătură temperamentală care poate fi observată de timpuriu. Sensibilitatea emoțională se poate manifesta prin sensibilitatea la sentimentele altora, sensibilitate în fața nedreptății, sensibilitate la criticism și durere. Autorul arată că în condițiile în care un copil crește cu prea mult criticism și ridicol, el se va proteja prin retragere emoțională. Supradotarea emoțională este concepută ca o capacitate înnăscută (Annemarie Roeper, 1982, apud Piechowski, 1991) care se regăsește în manifestările de empatie, lipsa de egoism, grija pentru ceilalți, întâlnite la copiii superior dotați.

Michael Piechowski identifică o corespondență între constructul de actualizare a sinelui promovat de Maslow și nivelul IV al ierarhiei dezvoltării emoționale promovat de Dabrowski, arătând că indivizii reprezentativi pentru nivelul IV îndeplinesc și criteriile de autoactualizare, în același timp demonstrând supradotare în copilărie. Piechowski (1991, p.299), analizând o serie de studii experimentale concluzionează că supradotarea în general – în sensul potențialului intelectual, varietății intereselor, intensității emoționale – este o condiție necesară pentru autoactualizare. El explică prin faptul că, o persoană poate fi supradotată emoțional (grijă și înțelegere pentru ceilalți, formare de atașamente puternice, încurajarea și acceptarea necondiționată a celorlalți) și totuși să nu fie capabilă să-și identifice potențialul înalt, să fie autocritică și chiar autopunitivă – deci are nevoie să lucreze cu ea însăși pentru a se accepta. Persoanele autoactualizate se acceptă pe sine și manifestă simț al umorului față de propria persoană. Autorul încearcă să răspundă la întrebarea care vizează semnele de identificare ale potențialului pentru supradotarea emoțională: supraexcitabilitate emoțională, exprimată în intensitatea și sensibilitatea față de sentimentele altora și față de sine, empatia și înțelegerea celorlalți, emergența timpurie a preocupărilor etice privind corectitudinea față de alții, sensibilitatea la efectele propriilor acțiuni asupra celorlalți.(idem, p.299)

În urma unor studii realizate la nivelul adolescenților, Piechowski (1991) distinge două tipuri contrastante de supradotare emoțională: supradotare rațional – altruistă (orientare pragmatică, scopuri clare, prea puțină explorare interioară) și supradotare introspectiv – emoțională (potențial pentru supradotare emoțională). Caracteristicile dezvoltării emoționale la adolescenții introspectivi cuprind: conștientizarea creșterii și

schimbării – conştientizarea multiplelor căi de dezvoltare; conştientizarea sentimentelor, sentimentul irealităţii; dialog interior şi auto –judecare; căutare, întrebări existenţiale; conştientizarea sinelui.

IV.1. 2. Modelul interactiv al supradotării – E. Landau

În modelul prin care configurează supradotarea, Erika Landau (apud Creţu,C., 1997, pp.44-46) introduce dezvoltarea emoţională ca factor determinant pentru actualizarea dotării şi susţine în acelaşi timp nevoia de stimulare emoţională în paralel cu stimularea cognitivă pentru realizarea performanţelor.

Erika Landau arată că aspectul emoţional nu este opus, ci complementar cogniţiei, self-ul fiind cel mai important factor al conştiinţei. Din practica sa terapeutică, cercetătoarea a identificat problema copilului dotat: lipsa de echilibru între dezvoltarea intelectuală şi emoţională. În condiţiile existenţei unui potenţial aptitudinal intelectual înalt, acesta nu îşi găseşte realizarea completă dacă lipseşte maturitatea emoţională. În concepţia Erikăi Landau (1997), maturitatea emoţională constă în echilibrul dintre creier şi emoţii, dintre lumea interioară şi cea exterioară a individului. Ea arată riscul de risipire a energiei la care este predispus copilul dotat care tinde să rămână în urmă emoţional. Parafrazându-l pe Descartes, E. Landau identifică esenţa vieţii în fenomenul creativităţii, a crea înseamnă „a dezvolta, a combina, a integra; alfa şi omega acţiunii; integrarea activă a gândirii şi sentimentului, a visului şi a realităţii, a imaginaţiei şi logicii, a conştientului şi inconştientului”(1997, p.174) Ea atrage atenţia că individul superior dotat este nerăbdător să atingă rezultate palpabile pentru a trece la altă experienţă nouă, dar, creşterea personală se centrează mai mult pe procesul creativ prin care lumea externă împreună cu experienţele trecute sunt asimilate lumii interne şi transformate în noi experienţe – fiind mai important procesul decât produsul. Astfel, copilul dotat ar trebui canalizat în sensul dezvoltării sinelui creativ, care treptat evoluează în maturitate emoţională. Aspectul emoţional al maturităţii este cel mai important factor în dezvoltarea unei personalităţi mature şi comprehensive a copilului superior dotat. Sinele creativ – integrator este validarea că persoana îşi controlează mintea şi emoţiile, că este conştientă de experienţele sale, că este capabilă să descrie ce vede, gândeşte, simte: deci este conştientă de starea sa pentru că se află în dialog cu lumea sa internă. Este expresia unei personalităţi mature şi funcţionale, care îşi păstrează individualitatea în condiţiile conectării cu lumea înconjurătoare. Acest construct este definit de E. Landau drept factor global al maturităţii emoţionale, care reprezintă forţa de autoactualizare a abilităţilor individuale în contextul cerinţelor sociale. Maturitatea emoţională contribuie la integrarea tuturor aspectelor personalităţii umane precum şi la satisfacerea nevoilor sale intelectuale, emoţionale şi sociale. Într-o cercetare autoarea a urmărit să identifice efectul pe care îl are maturitatea emoţională asupra creativităţii, independent de inteligenţă şi a constatat că la nivelul grupului copiilor cu aptitudini înalte, copiii maturi emoţionali erau mai creativi – acest fapt demonstrând că inteligenţa superioară în interacţiune cu maturitatea emoţională facilitează comportamentul creativ – deci actualizarea întregii personalităţi.(1997, p.177) Pe parcursul dezvoltării personalităţii emoţiile şi cunoaşterea se întrepătrund. Autoarea consideră drept cea mai înaltă realizare a omului contemporan dezvoltarea percepţiei de sine, care îl abilitează să controleze formele gândirii şi emoţiei, impulsurile şi satisfacţiile. În formarea percepţiei de sine un rol deosebit îl are maturitatea emoţională. În practica terapeutică Erika Landau a identificat cazuri de copii superior dotaţi intelectual, dar cu o gândire foarte concretă, incapabili de a integra cunoaşterea într-un context emoţional sau socio – cultural. Aceştia prezintă o lipsă de conştientizare a emoţiilor proprii care îi determină să fie mereu în căutarea sinelui. Sinele

este factorul integrator şi este o condiţie necesară a dezvoltării umane. *Maturitatea emoţională* este definitorie pentru dezvoltarea unei personalităţi puternice şi stabile care se regăseşte în capacitatea adultului de a comunica eficient cu ceilalţi şi de a-şi împlini maximal potenţialul personal. Erika Landau atrage atenţia părinţilor şi profesorilor să fie conştienţi că au datoria să cultive „sfera emoţională a inteligenţei şi inteligenţa emoţiilor"(idem, p.178) încă de la cele mai fragede vârste, atenţia acordată maturităţii emoţionale în copilăria timpurie fiind o investiţie pe termen lung în existenţa umană.

IV.1.3. Modelul succesului global – C. Creţu

Profesoara Carmen Creţu (1997, 2009) promovează un model integrativ al excelenţei care facilitează intervenţia educaţională diferenţiată şi care se dezvoltă în jurul constructului *succes global* care reprezintă expresia „reuşitei personale, a culmilor ontologice la scară individual – umană, a ceea ce are mai valoros individul ca entitate hipercomplexă şi unică, la un moment dat al parcursului său ontogenetic"(1997, p.54) *Succesul global* este configurat ca un construct multideterminat (biologic, psihologic, cultural, social), multidimensional (se descrie pe multiple arii de expresie umană), multinivelar (prezintă multiple componente cu nivele de dezvoltare diferite), individualizat şi multifuncţional (creşterea stimei de sine, promovarea de modele de succes pentru diferite situaţii de viaţă).

În viziunea autoarei, succesul global este o emergenţă a interacţiunii factorilor de origine internă (vectorii atitudinali, dezvoltarea afectivă/emoţională, imaginea de sine) şi a celor de origine externă (familia, sistemul educaţional, grupul de prieteni). Factorii interni sunt determinanţi pentru dezvoltarea/afirmarea excelenţei: vectorii atitudinali sunt responsabili de orientarea individului în universul valorilor, iar dezvoltarea emoţională, împreună cu motivaţia, conferă echilibrul energetic al implicării individuale în activitate (Creţu, C., 2004). Modelul accentuează valoarea nivelului de dezvoltare emoţională şi implicaţiile sale în sfera definirii excelenţei. Autoarea specifică necesitatea includerii a mai multor conotaţii psihologice pentru a înţelege valoarea succesului global, iar pentru optimizarea succesului global propune strategii de învăţare permanentă.

Aşadar, succesul global se construieşte şi poate fi cultivat prin intermediul dezvoltării şi cultivării competenţelor emoţionale.

O contribuţie semnificativă a Modelului succesului global pentru intervenţiile prin consiliere o constituie cadrul de diferenţiere a celor patru categorii de populaţie şcolară, reprezentate în figură prin subzonele A, B, C, D care explică apartenenţa la categoria populaţiei supradotate pe baza gradului de concordanţă dintre evoluţia dotării superioare şi a talentului (concepte preluate din modelul diferenţial al lui Fr. Gagne). Astfel, după cum reiese din reprezentarea grafică propusă de autoare (fig.1), categoria C este cea a copiilor supradotaţi identificaţi care au evoluţii pozitive şi care, în opinia noastră, ar avea nevoie de susţinere emoţională pentru întărirea motivaţiei şi perseverenţei în vederea implicării în activităţi ce necesită efort voluntar pe termen lung pentru atingerea succesului şi împlinirii personale.

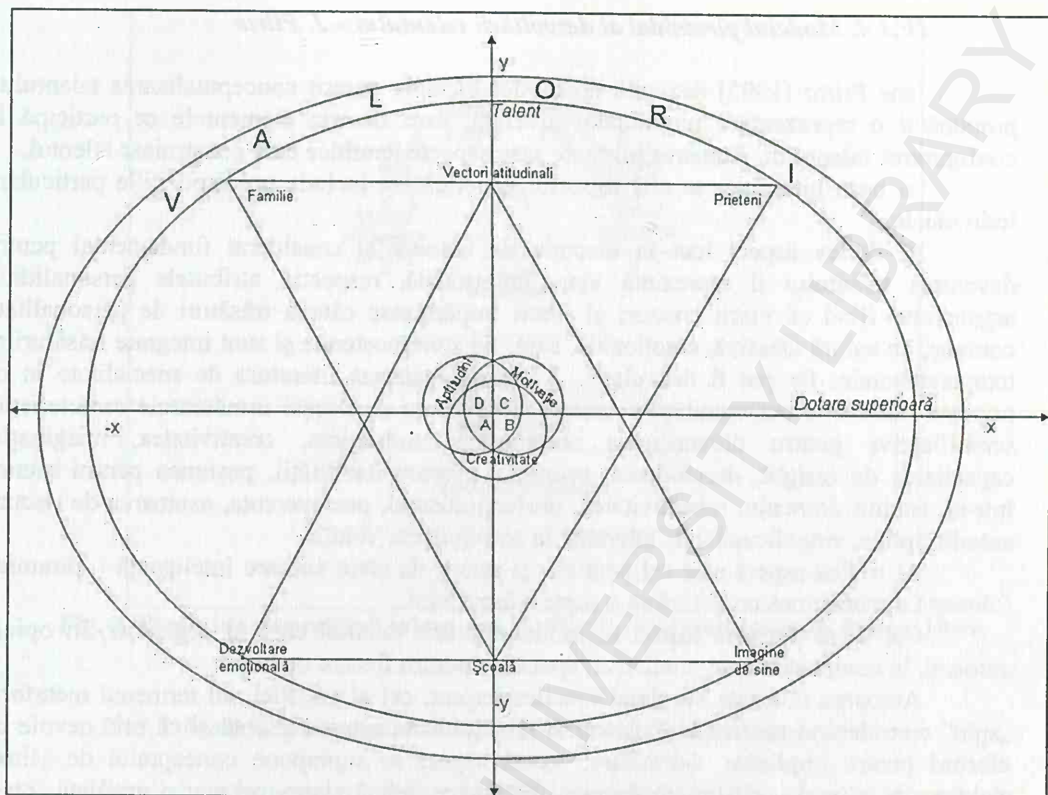


Fig. 1 Modelul succesului global (C. Creţu, 1997)

Categoria B este cea a copiilor care dispun de o dotare nativă, dar care nu au oportunităţi de exprimare astfel încât să aibă şansa recunoaşterii, şi deci tratării ca populaţie supradotată. În acest caz intervenţiile prin consiliere sunt necesare pentru că aceşti copii pot trăi riscul subrealizării şi demotivării. Categoria reprezentată de subzona D este cea a „potenţialilor fals înalt abilitaţi" (C. Creţu, 1997, 2009) şi prezintă nevoi de consiliere în sensul autocunoaşterii, identificării reale a propriului potenţial şi implicării în acţiuni corespunzătoare nivelului de dezvoltare intelectuală şi personală. Categoria reprezentată de subzona A, fiind caracterizată de o evoluţie negativă a dotării superioare şi talentului, este numită de autoare „plutonul de rezervă", fiind situată la „graniţa" dintre dotarea medie şi cea supramedie. În această categorie putem găsi atât persoane neidentificate, „talente ascunse" – care riscă astfel „pierderea" potenţialului, cât şi persoane afectate de erorile de identificare. Consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională îşi găseşte astfel utilitatea pentru toate cele patru categorii de populaţie, şi, îndrăznim să afirmăm că modelul succesului global nu este numai un cadru de educaţie diferenţiată ci propune şi un cadru de consiliere diferenţiată, prin sugestii care să răspundă nevoilor de dezvoltare ale celor patru categorii de populaţie cu aptitudini înalte identificate.

IV.1.4. Modelul piramidal al dezvoltării talentului – J. Piirto

Jane Piirto (1995) dezvoltă un model incluziv pentru conceptualizarea talentului, propunând o reprezentare piramidală, nivelară, care descrie elementele ce participă la configurarea talentului. Autoarea propune şase aspecte ierarhice care construiesc talentul.

La baza piramidei se află aspectul genetic care include predispoziţiile particulare individuale.

Al doilea aspect luat în discuţie de autoare şi considerat fundamental pentru devenirea talentului îl reprezintă viaţa emoţională, respectiv atributele personalităţii, argumentul fiind că marii creatori ai lumii împărtăşesc câteva trăsături de personalitate comune, de natură afectivă, emoţională, care, fie sunt moştenite şi sunt integrate trăsăturilor temperamentale, fie pot fi dezvoltate. Autoarea scanează literatura de specialitate în ce priveşte trăsăturile personalităţilor creatoare de geniu şi găseşte următoarele caracteristici semnificative pentru dimensiunea emoţională: androginia, creativitatea, imaginaţia, capacitatea de insight, deschiderea, prezenţa supraexcitabilităţii, pasiunea pentru munca într-un anumit domeniu, receptivitatea, perfecţionismul, perseverenţa, asumarea de riscuri, autodisciplina, autoeficacitatea, toleranţa la ambiguitate, voinţa.

Al treilea aspect este cel cognitiv şi numit de către autoare inteligenţă – piramida foloseşte dimensiunea cognitivă ca o parte a întregului.

Cel de-al patrulea aspect al modelului este talentul care se regăseşte, în opinia autoarei, în comportamente predictive, specifice pentru fiecare domeniu.

Autoarea numeşte cel de-al cincilea aspect, cel al vocaţiei, cu termenul metaforic „spin" considerând că simpla existenţă a talentului nu este suficientă şi că este nevoie de eforturi pentru împlinire, dezvoltare. Acest aspect se suprapune conceptului de „flux" elaborat de către M. Csikzentmihalyi (1991) care indică starea persoanei angajate într-o activitate provocativă şi recompensatoare în acelaşi timp, care are ca finalitate dezvoltarea talentului.

Al şaselea aspect este dat de mediu care este descris prin cinci elemente pe care autoarea le numeşte metaforic „soare", metafora întărind rolul factorilor sociali şi de mediu în dezvoltarea talentului: mediu familial pozitiv, comunitate şi cultură care transmite valori compatibile cu instituţiile educaţionale şi care susţine familia şi şcoala; şcoala este un factor cheie, în special pentru acei copii care nu beneficiază de o familie funcţională; influenţa genului şi a şansei. Prezenţa sau absenţa unora dintre aceste aspecte fac diferenţa între talentul dezvoltat/împlinit şi atrofierea talentului.

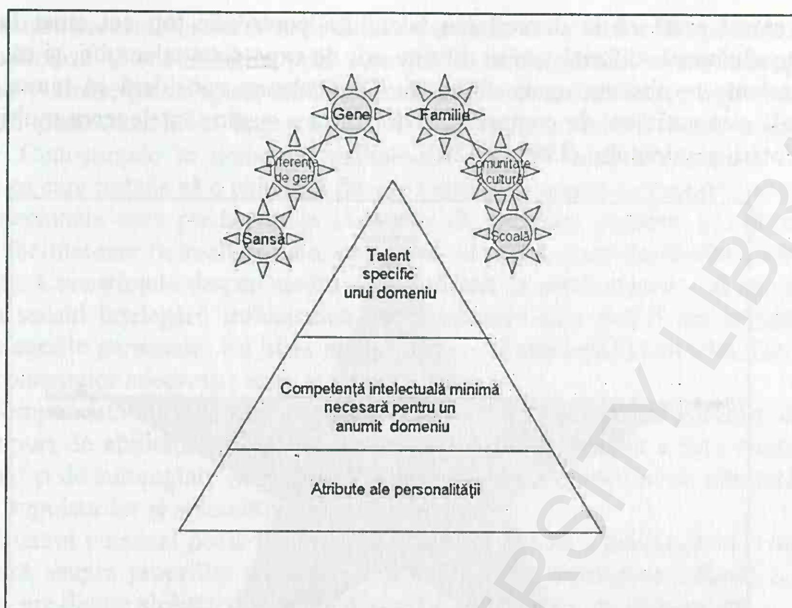


Fig. 2. Piramida dezvoltării talentului, J. Piirto, (adaptare după J. Piirto, 1995)

IV.1.5. Modelul psihosocial al supradotării – A. Tanennbaum

Pornind de la premisa conform căreia „creierul în sine nu produce supradotare", Abraham Tannenbaum propune un model de conceptualizare a supradotării la începutul anilor `80, pe baza cercetărilor în domeniul psihologiei și educației supradotaților. Modelul său integrează relația între abilitate și realizare, efectuând legătura între „promisiune și împlinire" (A. Tannenbaum, apud. M. Gross, 2000) și identifică rolurile personalității copilului și a mediului în care acesta este crescut și educat. Autorul propune cinci factori care în conjuncție determină fenomenul supradotării, factori interni și externi, care descriu pe de o parte abilități intelectuale și nonintelectuale, atribute ale personalității, și, pe de altă parte caracteristici ale mediului și ale întâlnirii cu evenimente semnificative. Cei cinci factori care concură la emergența supradotării sunt: abilități generale, aptitudini speciale, factori non-intelectivi, factori de mediu, șansa. Abilitatea generală este reprezentată de factorul g, inteligența generală care se regăsește în majoritatea performanțelor în toate ariile de expresie a talentului. Abilitatea specială reprezintă aptitudinile specifice individuale, care permit obținerea de performanțe în domenii specifice. Factorii nonintelectivi sunt numiți factori facilitatori și sunt reprezentați de motivație, conceptul de sine, capacitatea de a persevera în realizarea unei sarcini, posibilitatea de a sacrifica recompensele pe termen scurt pentru a obține realizări pe termen lung, dorința de a împărtăși propriile talente. Factorii de mediu sunt considerați de către autori ca fiind esențiali în stabilirea chiar a tipului de talent ce urmează a se dezvolta (ținând cont că o anumită orientare politică a unei țări poate permite sau nu cultivarea anumitor talente. În această categorie intră factori ca familia, grupul de prieteni, școala, comunitatea, dar și instituții sociale, economice, legale, politice ale țării în care copilul este crescut și educat. Factorul șansă poate fi crucial în evoluția și dezvoltarea talentului și include acele evenimente impredictibile din viața individului care pot fi însă critice în recunoașterea și încurajarea potențialului excepțional.

Autorul arată că la dezvoltarea talentului contribuie toți cei cinci factori, într-o combinație sănătoasă, diferită pentru diferite arii de expresie a talentului, și că, nu se poate vorbi de talent în absența unuia dintre ei. Tannenbaum consideră că numai o abordare psihosocială este suficient de comprehensivă pentru a susține înțelegerea multiplelor fațete ale supradotării și talentului.(1991, p.42)

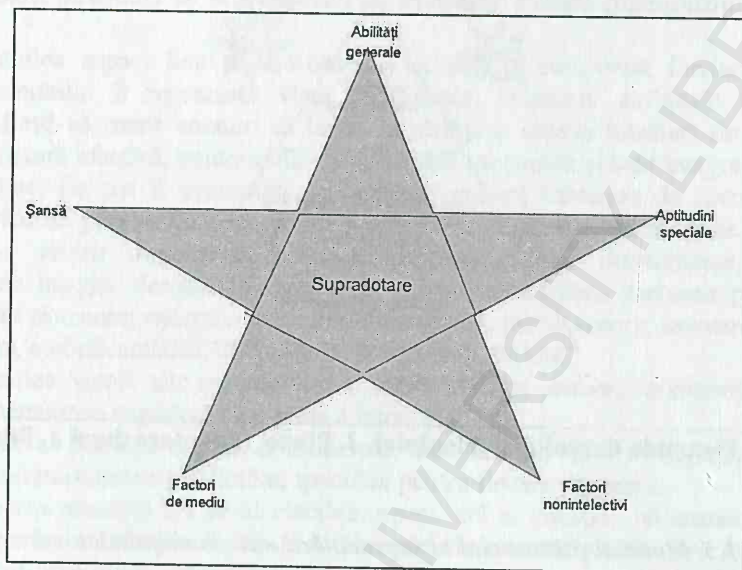


Fig. 3 ***Modelul psihosocial al supradotării, A. Tannenbaum (adaptare după Tannenbaum, 2003)***

IV.1.6. Modelul talentului personal – S. Moon

Sidney Moon (2003) propune conceptul de talent personal dorind să găsească răspunsuri la o serie de întrebări cum ar fi: „De ce unii oameni au succes în tot ce fac și alții nu pot să se adune?, De ce oamenii cu rezultate înalte, remarcabile pot fi deopotrivă fericiți și nefericiți?, Ce anume îi abilitează pe puținii oameni să atingă nivele înalte de succes în multiple domenii, simultan?". În concepția autoarei, răspunsul la aceste întrebări ar putea fi adus o dată cu definirea a ceea ce înseamnă *talentul personal*, adică abilitatea excepțională de a selecta și a realiza obiective de viață dificile care corespund intereselor / abilităților / valorilor / contextelor unei persoane, este asimilat expertizei în domeniul personal și include cunoștințe și abilități din domeniul personal. Autoarea își argumentează prezența teoriei prin faptul că acest construct - „talentul personal"- concentrează atenția pe domeniul dezvoltării talentului, oferă o conceptualizare dinamică, incrementală pentru concepte precum motivația și perseverența care, în majoritatea accepțiunilor sunt văzute ca fiind statice, iar constructul de talent personal poate să ajute la explicarea unor enigme cum ar fi: „de ce indivizii care au mai puține abilități specifice domeniului pot depăși performanțele colegilor lor mai abilitați?"

Autoarea stabilește două tipuri de elemente care construiesc talentul personal: cunoștințe și abilități. Dintre cunoștințe, semnificative sunt cunoștințele despre sine, cunoștințele din domeniul psihologiei și cunoștințele despre mediu, iar abilitățile sunt reprezentate de abilități de luare a deciziei și abilități de autoreglare. Cunoștințele despre sine înglobează informațiile despre propria istorie individuală și recunoașterea influenței

acesteia asupra prezentului, informații despre punctele tari şi slabe ale persoanei. Autoarea teoriei subliniază şi modalitățile prin care pot fi achiziționate aceste cunoştințe (auto-observație, evaluare psihologică, studiu, consiliere), accentuând importanța autocunoaşterii ca premisă pentru deciziile importante din viață (aceste decizii fiind esența talentului personal). Cunoştințele în domeniul psihologiei acoperă acea dimensiune a dezvoltării personale pe care trebuie să o parcurgă fiecare individ, în sensul cunoaşterii valorii anumitor trăsături personale care predispun la obținerea de rezultate pozitive şi cultivării acestor dispoziții facilitatoare (autoeficacitate, optimism, altruism, conştiinciozitate, sănătate fizică şi mentală). Cunoştințele despre mediu se referă atât la nivel macro – al mediului social-istoric, în sensul înțelegerii influențelor socio-culturale care pot fi constrângătoare în ce priveşte alegerile personale, dar şi la nivel micro – al contextului imediat, care facilitează alegerea contextelor adecvate pentru auto-dezvoltare.

Componenta abilități care participă la constituirea talentului personal este descrisă de două tipuri de abilități: de luare a deciziilor (esențiale pentru a face alegeri adecvate pentru sine) şi de autoreglare (importante pentru selectarea obiectivelor, alocarea resurselor, inhibarea impulsurilor şi automotivare).

Talentul personal poate fi dezvoltat şi caracterizează o persoană cu o imagine clară şi complexă asupra propriilor puncte tari şi slabe, cu o înțelegere rafinată a contextelor sociale şi care deține abilități de luare a deciziilor personale şi de autoreglare.

Autoarea face diferențierea între conceptul de talent personal şi alte constructe precum competența personală sau înțelepciunea şi arată că se fundamentează pe inteligența intrapersonală, emoțională, practică şi socială.

Talentul personal apare ca un factor facilitator pentru obținerea de rezultate importante în viață, o premisă pentru fericire, autoactualizare şi expertiză într-o varietate de domenii.

IV.1.7. Paradigma Stigmatului Supradotării şi Modelul Managementului Informației

Paradigma stigmatului supradotării (*Stigma of Giftedness Paradigm*) este dezvoltată de Coleman (1985) prin adaptarea teoriei stigmatului elaborată de Goffman, şi arată că identificarea supradotării aduce cu sine modificări de percepție la ceilalți, ce alterează modalitatea de interacțiune a persoanei supradotate cu ceilalți. Paradigma se dezvoltă pe baza a trei asumpții:

(1) copiii supradotați îşi doresc relații sociale normale;
(2) copiii supradotați constată că ceilalți îi tratează diferit atunci când află despre potențialul lor;
(3) copiii supradotați învață să gestioneze informația despre sine pentru a menține relații sociale normale. (Coleman, Cross, 2002)

Există cercetări care au validat aceste asumpții, demonstrând că persoanele supradotate controlează informația despre sine, acest comportament fiind o manifestare a cogniției sociale.

Modelul managementului informației este propus de către T. Cross în urma unor interviuri luate elevilor supradotați despre experiența lor şcolară. Modelul are şi o reprezentare grafică (fig.3) care trebuie interpretată de la stânga la dreapta, considerând că elevul supradotat se situează într-un anumit context. Modelul porneşte de la premisa că un copil deține câteva expectații sociale pentru sine însuşi, expectații ce provin de la părinți/profesori, cei care i-au transmis anumite comportamente potrivite pentru situații variate. Dacă copilul se simte diferit față de ceilalți copii va avea nevoie să dezvolte strategii

de coping, dacă nu simte diferența (punctul A) atunci nu va fi nevoie să-și construiască strategii de coping (autorul arată că există studii care demonstrează că unii copii supradotați nu necesită strategii de coping pentru viața socială, întrucât nu se simt diferiți față de ceilalți colegi). Punctul B indică situația în care copilul se simte diferit dar nu dezvoltă vreo strategie de coping în sine, întrucât acestea sunt foarte subtile și au devenit parte din repertoriul său de comportamente. Punctul C al modelului indică situația în care copilul supradotat se simte diferit de ceilalți copii și se angajează în a dezvolta strategii sociale de coping. Aceste strategii se încadrează pe un continuum al vizibilității și pot varia de la nivelul de vizibilitate (când scopurile sociale sunt recunoscute și asumate) până la invizibilitate (când copiii se amestecă cu alte grupuri). În centrul continuum-ului se află gradul de dez-identificare ce propune ca elevul dotat să se identifice în mai mare măsură cu un alt grup (aparținând unei subculturi școlare diferite, care prevalează în fața „etichetei" de supradotat).

Cele două abordări, *Paradigma Stigmatului Supradotării* și *Modelul Managementului Informației* reprezintă instrumente utile în înțelegerea alegerilor pe care le fac copiii pentru a face față vieții școlii(Coleman, Cross, 2002)

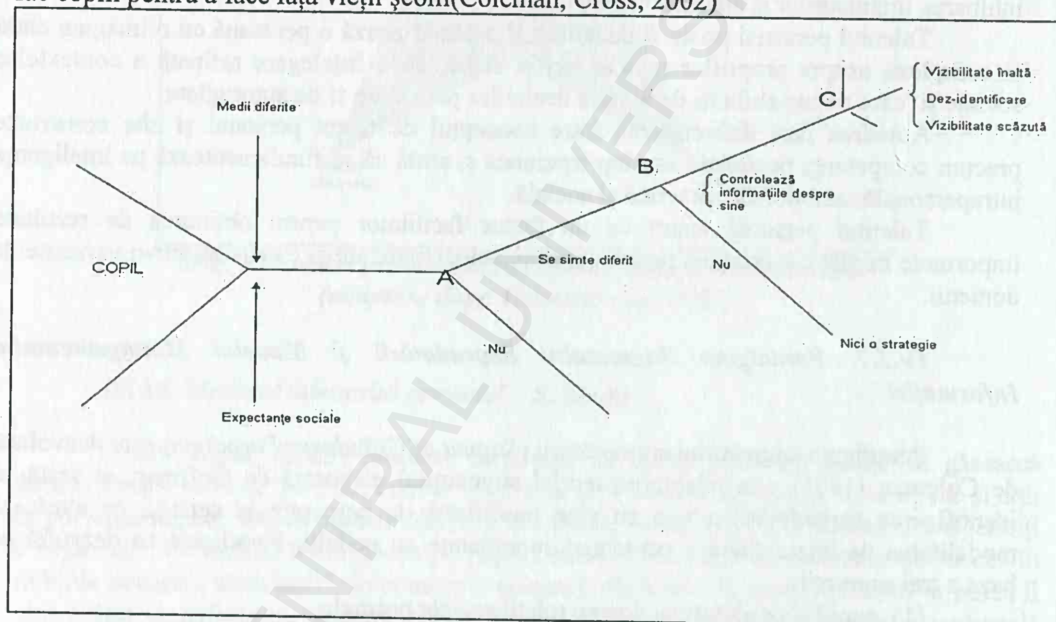


Fig. 4. Modelul Managementului Informației (adaptare după Coleman, Cross, 2002, p.210)

IV.1.8. Modelul adaptării socio- emoționale

C. Sowa și K. May (1997) au dezvoltat un model pentru înțelegerea experiențelor sociale și emoționale ale copiilor supradotați pe baza identificării elementelor semnificative pentru dezvoltarea cognitivă și specificul adaptării în cazul supradotării. Fundamentele teoretice ale modelului rezidă în viziunea asupra adaptării promovată de Rathus și Nevid (1992), respectiv în modelul adaptării la stres a lui Lazarus și Folkman (1984). Mecanismele de adaptare sunt definite ca procese pe care oamenii le utilizează pentru a răspunde la cerințele mediului (Rathus&Nevid descriu caracteristici ca fiind indicatori ai adaptării

sociale şi emoţionale de succes) - mecanismele adaptative de succes permit oamenilor să răspundă acestor cerinţe, să schimbe mediul, să răspundă propriilor nevoi, să-şi regleze comportamentul pentru a obţine efectele aşteptate, să aibă încredere în abilităţile lor de a obţine rezultate aşteptate, să interpreteze experienţele astfel încât să intuiască soluţiile la probleme şi să nu se lase copleşiţi de emoţii negative sau să îi imite pe alţii, astfel că vor învăţa multiple căi prin care pot influenţa propriul mediu. Lazarus şi Folkman propun un model, paradigma evaluării cognitive, în care adaptarea implică „eforturi constante de schimbare cognitivă şi comportamentală pentru a face faţă cerinţelor specifice externe şi /sau interne, care sunt interpretate ca fiind exact la nivelul, sau în exces faţă de resursele personale." Ei propun existenţa atât a mecanismelor procesuale de adaptare cât şi a mecanismelor de adaptare ca realizare. Adaptarea de tip proces este metoda ce implică eforturi cognitive pentru a face faţă cerinţelor mediului, în timp ce adaptarea de tip realizare implică eforturi comportamentale pentru a se adapta la mediu (apud Sowa şi May, 1997) Lazarus şi Folkman (1984) indică două modalităţi de manifestare a adaptării de tip proces: evaluare cognitivă focalizată pe problemă (individul foloseşte evaluarea cognitivă pentru a identifica comportamente ce sunt destinate a rezolva problema sau a reduce stresul asociat cu mediul) şi evaluare cognitivă focalizată pe emoţii (individul foloseşte evaluarea cognitivă pentru a schimba interpretările personale asupra mediului şi astfel a reduce stresul). Rezultă astfel că evaluarea cognitivă determină producerea comportamentelor sau schimbarea interpretărilor asupra mediului. Autoarele îşi justifică adaptarea paradigmei evaluării cognitive ca fundament pentru modelul adaptării socio-emoţionale la supradotaţi, considerând că potenţialul înalt presupune capacitate de raţionament deductiv, fiind prezentă la copiii supradotaţi de la vârste foarte mici. Sowa şi May iau în considerare în modelul pe care îl propun faptul că adolescenţii şi copiii se confruntă cu factori stresori diferiţi de cei ai adulţilor (ex. experienţele cu părinţii, alţi membri ai familiei, profesorii, condiţii sociale necontrolabile). Modelul adaptării socio – emoţionale conceptualizează concordanţa dintre adolescenţii supradotaţi în relaţie cu mediul lor (la care se adaugă familia, şcoala, prietenii) şi paradigma evaluării cognitive a lui Lazarus şi Folkman (Sowa şi May, 1997, p.37).

Modelul adaptării socio – emoţionale dezvoltă trei modalităţi de explicitare a adaptării la copiii supradotaţi: o modalitate funcţională care integrează armonios dimensiunile adaptării sociale şi emoţionale, şi două modalităţi disfuncţionale care implică adaptarea de natură fie numai socială, fie numai emoţională, în detrimentul celeilalte. Modelul conceptualizează adaptarea socio –emoţională a copilului supradotat a cărui dezvoltare intelectuală (operaţii formale sau gândire abstractă) s-a produs de la o vârstă fragedă. Stadiul adaptării socio-emoţionale a copilului supradotat este determinat de tipul de relaţie pe care îl are copilul cu părinţii şi familia lărgită (Fig.4)

Modelul funcţional se bazează pe apartenenţa la o familie funcţională care favorizează achiziţia ambelor tipuri de mecanisme de adaptare (de tip realizare şi de tip proces) Echilibrul între cele două tipuri de adaptare este esenţial atât pentru adaptarea socială cât şi pentru adaptarea emoţională a copilului supradotat. Mecanismele de interacţiune sunt introduse în cadrul modelului întrucât cercetările arată că adaptarea socio-emoţională a supradotaţilor depinde de comparaţia cu egalii ca şi de construirea conceptului de sine.(Cornell et alii, 1990, apud Sowa şi May, 1997)

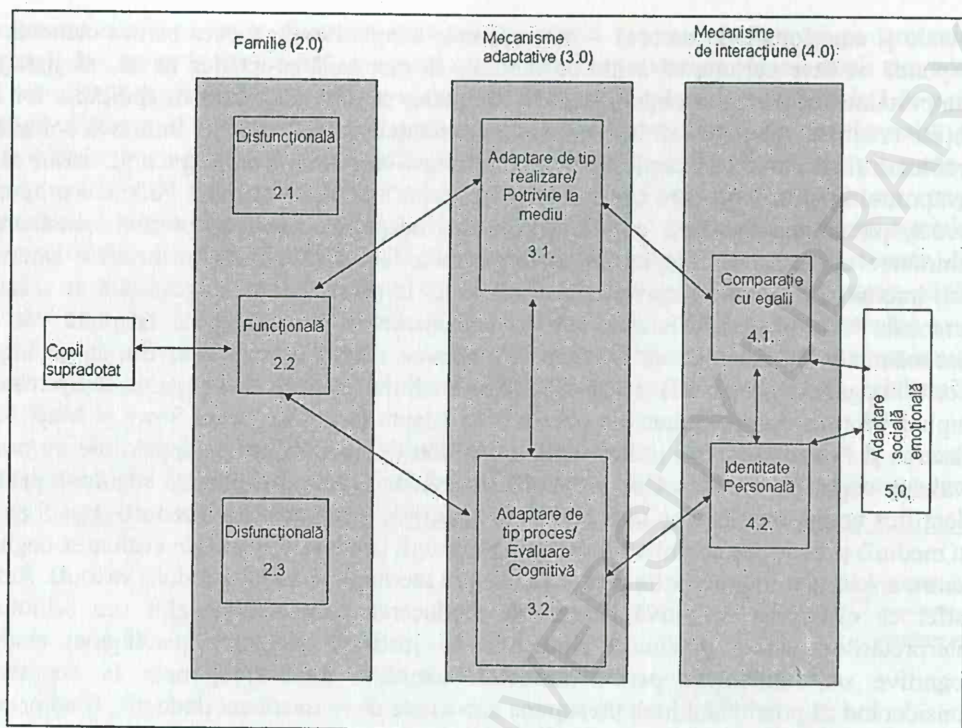


Fig. 5. Modelul funcţional

Modelul disfuncţional bazat pe adaptarea de tip realizare (fig.5) caracterizează dezvoltarea socio –emoţională a copilului care creşte într-o familie în care simţul apartenenţei este accentuat în detrimentul sinelui (ex. familie care impune reguli rigide, stil parental dominator, recompense pe baza conformării la regulile familiei, familia ocupă primul loc, înaintea individului). Apartenenţa la o astfel de familie determină un dezechilibru între cele două tipuri de mecanisme de adaptare, fiind prezentă adaptarea de tip realizare - copilul va dezvolta comportamente acceptate social în detrimentul sinelui („copilul perfect" care răspunde mereu la orice cerinţă a adultului şi care oferă în permanenţă un feedback pozitiv). Când comportamentele dezvoltate sunt incongruente cu evaluările cognitive se produce un conflict între sistemul de convingeri personale şi comportamentele aşteptate de către ceilalţi. Acest tip de adaptare este întărit prin alegerea de colegi /prieteni similari, care se conformează la mediu. Copilul supradotat care urmează o astfel de cale renunţă la convingerile personale pentru a fi acceptat de grupul de egali şi poate fi considerat social adaptat cu preţul renunţării la adaptarea emoţională. Copilul supradotat perfect, care se sacrifică continuu pentru ceilalţi, poate fi în risc de a dezvolta dificultăţi de adaptare emoţională (Sowa şi May, 1997, p.41).

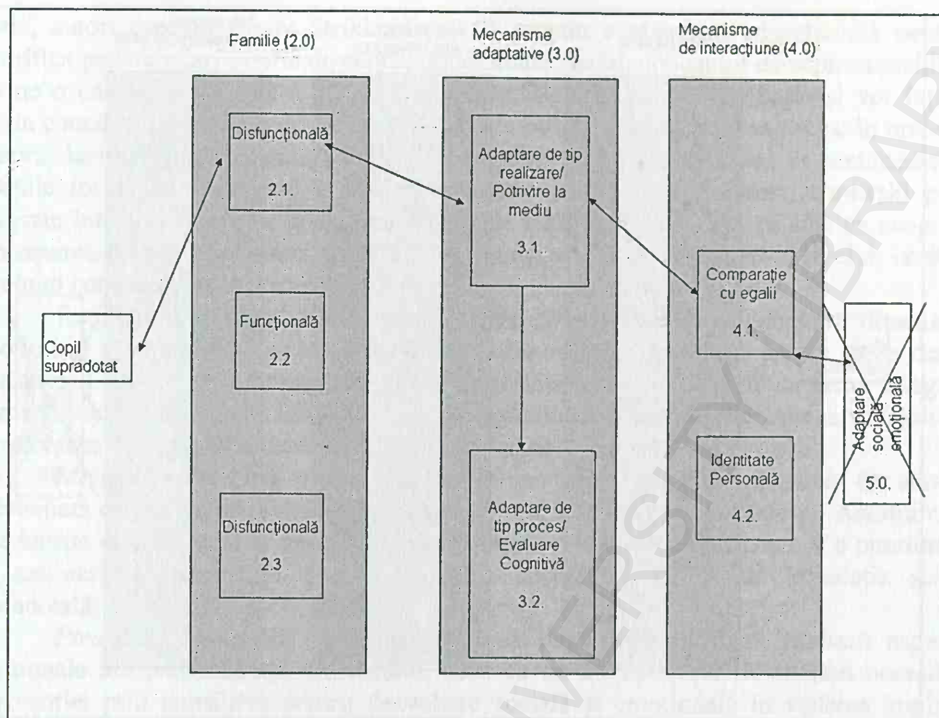


Fig. 6. Model disfuncțional bazat pe adaptarea de tip realizare

Modelul disfuncțional bazat pe adaptarea de tip proces (fig.7) caracterizează copilul care aparține unei familii disfuncționale, care accentuează nevoile individului și nu dispune de reguli clare (copilul este dominator, egocentric). Dificultățile de adaptare rezultă din incongruența dintre convingerile personale și comportamente, copilul supradotat dezvoltă acțiuni care nu-l ajută să se adapteze la mediu (ceilalți apreciază comportamentele lui ca fiind inadecvate). Evaluările interne pe care le face copilul supradotat nu îl ajută să dezvolte comportamente adecvate și astfel, putem vorbi de existența adaptării emoționale cu prețul adaptării sociale, Modelul adaptării socio-emoționale pornește de la premisa că cele două tipuri de adaptare nu sunt identice și că necesită activarea de mecanisme de adaptare diferite. Conceptualizarea adaptării socio-emoționale ilustrează, în opinia autoarelor, o reprezentare plastică a vulnerabilității copilului și adolescentului supradotat, bazându-se pe echilibrul fragil între adaptarea la lume în calitate de persoană diferită, pe de o parte, și înțelegerea propriei unicități, pe de altă parte.

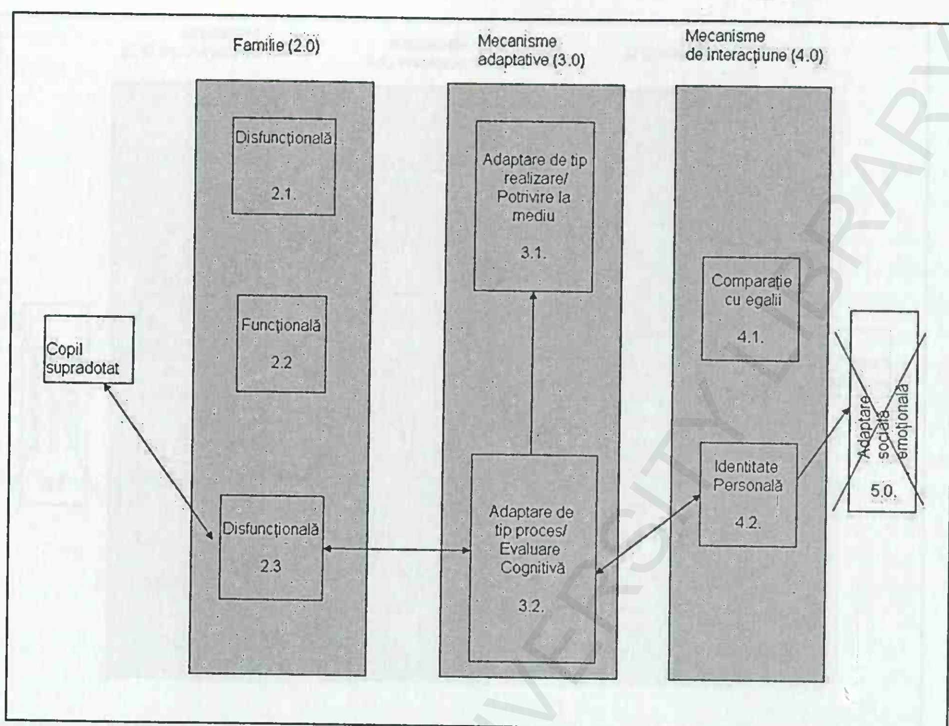


Fig. 7. Model disfuncțional bazat pe adaptarea de tip proces

Modelul poate fi un instrument util tuturor practicienilor în domeniul psihopedagogiei talentelor, ca modalitate de conștientizare a nevoilor de adaptare socio-emoțională a copiilor supradotați: astfel, școala și familia ar trebui să sprijine dobândirea echilibrului între cele două tipuri de adaptare (proces și realizare) care să se realizeze în paralel (oferirea de susținere pentru întărirea identității personale și a încrederii în exprimarea propriilor convingeri și nevoi – în cazul copiilor adaptați numai social; precum și oferirea de susținere pentru integrarea viziunilor celorlalți în propriul proces de evaluare – în cazul copiilor adaptați numai emoțional).

IV.1.9. Implicații ale modelelor supradotării în promovarea demersurilor de consiliere pentru dezvoltare socială și emoțională

Modelele prezentate, teoretice și practice, întăresc ideea promovării de oportunități pentru dezvoltare socială și emoțională pentru copiii cu aptitudini înalte în scopul facilitării realizării depline a potențialului. Dotarea intelectuală superioară se poate regăsi în produse semnificative, valorizate social în condițiile potențării prin intermediul factorilor non – cognitivi: intensitate și sensibilitate emoțională, maturitate emoțională. Teoriile prezentate oferă cadre de conceptualizare a unor programe educaționale specifice, care să faciliteze dezvoltarea emoțională a copiilor cu aptitudini înalte. Programele educaționale ar trebui să se centreze pe cunoașterea caracteristicilor de personalitate care prezintă particularități de supradotare într-un anumit domeniu, înțelegerea sinelui, capacitatea de recunoaștere a nivelului aptitudinal înalt la sine și la ceilalți, înțelegerea punctelor tari și slabe date de înalta abilitare, creșterea nivelului conștientizării de sine.

Teoria dezintegrării pozitive a lui K. Dabrowski este o teorie a dezvoltării personalității umane în care rolul conducător este atribuit emoțiilor. Pornind de la această

teorie, autori precum Cindy Strikland (2002) propun o abordare educaţională pentru a valorifica punctele tari oferite de supraexcitabilitate. Astfel, conceptul de supraexcitabilitate devine o cale de explorare a dotării superioare. Copiii care vor cunoaşte şi vor înţelege aceste concepte particulare de supraexcitabilitate psihică vor putea avea acces, în mai mare măsură, la înţelegerea sinelui, şi vor fi reasiguraţi că nu sunt singuri în sentimentele şi reacţiile lor la varietatea de stimuli. Conceptele promovate de către Dabrowski pot fi integrate într-un demers de consiliere a copiilor superior dotaţi care să aibă ca scop final cunoaşterea propriei supraexcitabilităţi, creşterea gradului de înţelegere a sinelui, creşterea nivelului conştientizării de sine.

Reţinem din teoria promovată de către *Erika Landau* evidenţierea dimensiunii emoţionale a supradotării şi sugestia de a configura drept finalitate pentru orice demers educaţional adresat copiilor superior dotaţi conştientizarea sinelui văzut ca factor integrator al maturizării emoţionale. În acest sens, ne propunem drept scop creşterea nivelului de conştientizare de sine în intervenţiile practice ulterioare.

Modelul succesului global (C. Creţu) ne oferă un cadru explicit de educaţie diferenţiată care să asigure desăvârşirea sinelui prin împlinirea potenţialului. Acestui cadru de educaţie diferenţiată i se adaugă cel al consilierii diferenţiate care poate fi o oportunitate de susţinere a dezvoltării pentru atingerea succesului global de populaţia şcolară supradotată.

Piramida dezvoltării talentului propusă de J. Piirto aşează la bază aspectele emoţionale ale personalităţii individului, ceea ce ne îndreptăţeşte să inferăm necesitatea intervenţiei prin consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională în vederea împlinirii talentului.

Abordarea psihosocială propusă pentru înţelegerea talentului şi supradotării de către Tannenbaum ne îndreptăţeşte să propunem cadre de consiliere pentru dezvoltarea socio-emoţională a copiilor supradotaţi ca fiind „şanse" ce concură la definirea talentului. De asemenea autorul aduce în discuţie factorii nonintelectivi care participă la configurarea talentului, şi, care, în opinia noastră, dacă sunt întăriţi şi cultivaţi, vor determina o dezvoltare armonioasă a talentului.

Modelul talentului personal (S. Moon) se asociază celorlalte şi oferă motivaţia pentru o intervenţie specializată care să susţină dezvoltarea socio –emoţională a copiilor supradotaţi, astfel reuşind să atingă nivele înalte de împlinire a propriului potenţial în urma unor procese decizionale adecvate în ce priveşte propria devenire personală.

Modelul managementului informaţiei bazat pe paradigma stigmatului supradotării şi *modelul adaptării socio-emoţionale* sunt modele practice, susţinute de dovezi în urma unor cercetări empirice realizate la nivelul copiilor şi adolescenţilor supradotaţi şi ne oferă un cadru validat de intervenţie pentru a întâmpina situaţiile de risc.

IV.2. Repere ale dezvoltării sociale şi emoţionale a copiilor superior dotaţi

Există în literatura de specialitate o continuă controversă legată de specificitatea dezvoltării copilului supradotat ce se regăseşte în întrebări precum:

- Are copilul supradotat nevoi diferite faţă de copilul obişnuit?
- Sunt experienţele copilului supradotat diferite de cele ale copilului obişnuit?
- Dezvoltarea socială şi emoţională a copilului supradotat diferă de cea a copilului obişnuit?

Fiind un domeniu „controversat" găsim opinii diferite: (1) înainte de toate copiii supradotaţi sunt copii şi deci împărtăşesc aceleaşi nevoi ca şi copiii obişnuiţi; nu există

suficiente dovezi pentru a pretinde că nevoile lor sunt diferite calitativ sau reciproc exclusive față de cele ale copiilor obișnuiți (Cross, 2005); (2) acești copii sunt capabili de o viață emoțională mai profundă care necesită oportunități de îngrijire și cultivare specifice (L.Hollingworth, L. Silverman); (3) datorită capacităților excepționale copiii supradotați vor avea experiențe diferite față de copiii obișnuiți – supradotarea în sine este experiențiată ca „sentimentul de a fi diferit" și, spre deosebire de alte calități excepționale, poate fi ascunsă (ca modalitate de coping pentru a răspunde nevoilor lor de supraviețuire și scopurilor lor sociale)(Cross, 2005, p.35)

IV.2.1. Caracteristici socio-emoționale ale copiilor cu aptitudini înalte

Teoreticienii și practicienii domeniului au demonstrat că supradotarea, deși implică multe aspecte pozitive, presupune în același timp dificultăți la nivelul experiențelor sociale și emoționale care influențează viața personală a copiilor și a familiilor lor.

Barbara Clark, realizând o sinteză a studiilor care prezintă caracteristicile copiilor superior dotați, comparativ cu cei obișnuiți, în ce privește dezvoltarea socio – emoțională, identifică un profil pozitiv, astfel supradotații:

- se simt mai confortabil în relațiile interpersonale;
- valorizează formele cooperative și democratice de interacțiune;
- sunt mai puțin predispuși la a face compromisuri;
- prezintă o mai bună adaptare emoțională;
- sunt mai independenți și mai puțin conformiști față de opiniile celorlalți;
- sunt mai dominanți și mai competitivi;
- prezintă abilități de leadership și se implică în proiecte comunitare;
- prezintă o preferință socială pentru copiii mai mari ca vârstă (dar cu aceeași vârstă mentală);
- status social înalt.

Totodată, Barbara Clark specifică și existența studiilor care indică elementele de risc ce definesc dezvoltarea socio – emoțională a copiilor superior dotați:

- adaptare socială problematică derivată din șansele reduse de a întâlni persoane cu care ar putea relaționa;
- riscul inadaptării sociale și nefericirii;
- arii de vulnerabilitate (Roedell, 1984 apud Clark, B, 1988): dezvoltare impară, perfecționism, expectațiile adulților, sensibilitate intensă, alienare, medii inadecvate, conflicte de rol.

Leta Hollingworth (1926) apud Gross (2000) arată în studiile sale că înalta abilitate (IQ cuprins între 125 – 155) corelează cu ceea ce numește „inteligență socială optimă": copiii sunt bine echilibrați, cu încredere în sine, capabili să câștige încrederea colegilor, dar supradotarea extremă (IQ – 160) marchează diferențieri mari față de populația de aceeași vârstă și duce la probleme speciale de dezvoltare care corelează cu izolarea socială.

În majoritatea lucrărilor de specialitate se specifică faptul că supradotații au nevoi sociale și emoționale unice (Ryan,J., 2001), ei „se simt diferiți, alienați și însingurați într-o lume cu viziuni și valori diferite"(Webb, 1982, apud Ryan, 2001), sunt mai sensibili emoțional față de propriile sentimente și față de sentimentele celorlalți, prezintă suferință psihologică de nivel înalt, prezintă nivele avansate de moralitate și idealism (Clark, 1983 apud Ryan, 2001). Alte trăsături caracteristice includ perfecționismul, simțul umorului, intensitate emoțională / psihologică / intelectuală, supersensibilitate, curiozitate, standarde și expectații înalte față de sine și față de ceilalți, un ridicat simț al sinelui, adesea lipsă de direcție concretă. Din păcate, aceste trăsături predispun copilul superior dotat la a se

confrunta cu sentimente de tristețe, furie, anxietate sau depresie. Caracteristicile supradotării se oglindesc în complexitatea dezvoltării emoționale, idealism, îndoială de sine, sensibilitate exagerată, imperative morale, nevoie de înțelegere, acceptare, iubire (Silverman apud Ryan, 2001). Spectrul emoțional vast face ca supradotatul să apară contradictoriu: matur și imatur, arogant și plin de compasiune, agresiv și timid.

C. Crețu (1997) în argumentul său pentru o educație diferențiată propune spre analiză studii relevante în problematica domeniului în scopul de a identifica trăsături specifice unui profil psihologic al copilului cu aptitudini înalte. Autoarea prezintă trăsături definitorii pentru portretul copilului supradotat în domeniul afectiv atitudinal: senzitivitatea generală mărită, optimismul, calitățile charismatice, receptivitatea față de perceptele morale (apud Walberg, Rashe și Hase, 1978), simțul dreptății, altruism, urmărirea unor idealuri, simțul umorului, emotivitate, preocupare precoce pentru fenomenul morții, perfecționism, nivele înalte de energie, vitalitate, atașamente și angajare personală puternice, sensibilitate artistică (apud L. K. Baska,1989).

În demersul de analiză a efectelor schimbărilor din dezvoltarea capacităților cognitive asupra vieții socio-emoționale a copiilor supradotați, *Yolanda Benito* (2003) stabilește câteva caracteristici ale personalității: sensibilitatea mărită față de lumea înconjurătoare și preocupările profunde legate de moralitate și justiție (drept „consecință a sentimentului de inadaptare, a creșterii conflictelor interne", p.61), spirit investigativ („sondează cele mai profunde sentimente și posibilități"), idealism și dorință de a atinge perfecțiunea, simțul umorului, intensitatea. Autoarea face o analiză a calităților socio-emoționale specifice fiecărei categorii de vârstă și remarcă la vârsta copilăriei prezența calităților de lider (care predispun la o mai bună adaptare școlară și socială în primii ani), dar și izolare socială (ce apare la copiii cu nivele foarte înalte de inteligență, și care manifestă stabilitate emoțională redusă și inadaptare școlară și socială crescută). În adolescență sunt semnalate drept riscuri adaptarea comportamentelor la ceilalți, mai puțin dotați, pentru a fi acceptați în grup și introvertirea ostilă (manifestată prin atitudine ostilă față de ceilalți, care la rândul lor nu-l acceptă pe copilul supradotat, rezultând astfel scăderea încrederii în sine și creșterea sentimentului izolării sociale) (Benito, 2003, p.114).

M. Jigău (1994) prezintă într-o sinteză generală caracteristicile copiilor supradotați și/sau talentați, din care extragem pe cele pe care le considerăm semnificative pentru tabloul socio-emoțional: „senzitivitate emoțională intensă și profundă; vulnerabilitate afectivă mai ridicată; mare suplețe spirituală; înaltă responsivitate emoțională; bună adaptare și competență socială; sunt dominatori, fermi și chiar agresivi social; se joacă și discută cu copii mai mari ca ei." (p.319, 322)

L. Stănescu (2002) prezintă două aspecte relevante pentru dezvoltarea emoțională a supradotaților: „(1) corespondența dintre nivelul dezvoltării intelectuale și a celei afective; (2) existența unei supradotări emoționale", supradotare pe care o identifică cu supraexcitabilitatea emoțională propusă prin teoriile lui Dabrowski și Piechowski. Dezvoltarea socială este marcată de preocupările supradotaților de a-și găsi prieteni de aceeași vârstă mentală, cogniție socială avansată care le permite recunoașterea dinamicii grupului, statusul social al celorlalți și indicatorii nonverbali, dar și imposibilitatea de a face compromisuri în relațiile sociale. Autoarea atrage atenția asupra nevoii de a distinge între comportamente sociale nonconformiste și inadaptare socială, în vederea intervenției educative a profesorilor/consilierilor.

Sally Reis și Joseph Renzulli (2004) prezintă concluziile unui studiu realizat de către Asociația Națională pentru copiii supradotați (National Association for Gifted Children) și Centrul Național de Cercetare a supradotării și talentului (National Research Center on the Gifted and Talented) care au indicat că elevii superior dotați sunt, în general, cel puțin la fel

de bine adaptaţi ca şi orice alt grup de tineri şi că pot face faţă unor situaţii ce s-ar putea constitui în factori de risc pentru dezvoltarea lor socială şi emoţională. Autorii au identificat trei arii majore care prezintă riscuri pentru dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor superior dotaţi şi talentaţi: (a) probleme ce derivă din avansul academic în comparaţie cu cei de aceeaşi vârstă şi din neuniformitatea dezvoltării lor; (b) răspunsul psihologic în faţa talentului, cum ar fi subrealizarea şi perfecţionismul; (c) identificarea duală ca dublă excepţionalitate, cum ar fi prezenţa dificultăţilor de învăţare sau deficitului de atenţie şi a talentului în acelaşi timp. (Neihart, 2002, apud Reis şi Renzulli, 2004).

Avansul academic poate determina probleme sociale şi emoţionale care contribuie la promovarea unei imagini mult diferite de cea a colegilor sau grupului social. Copiii dotaţi pot fi afectaţi de contextul social şi pentru că ei demonstrează o competenţă socială mai matură decât cei de aceeaşi vârstă.

Copiii talentaţi trăiesc o dezvoltare impară: anumite arii psihologice sunt avansate, altele sunt de nivel mediu. Reglarea afectivă (care presupune managementul sănătos al experienţelor emoţionale) la copiii dotaţi este mai matură decât se aşteaptă pentru vârsta cronologică; unii copii prezintă stări emoţionale, temeri şi anxietăţi specifice vârstelor adulte, dar nu posedă mecanisme de integrare şi rezolvare de care dispun adulţii; alţi copii talentaţi prezintă nivele avansate de înţelegere a propriilor emoţii şi demonstrează compasiune, sensibilitate morală, loialitate şi curaj care îi diferenţiază de colegii de aceeaşi vârstă (Neihart, 2002, apud Reis şi Renzulli, 2004).

Cercetările recente (apud Reis şi Renzulli, 2004) au identificat arii comune de răspuns psihologic în faţa talentului şi anume: vulnerabilitate psihologică trăită sub forma perfecţionismului, subrealizării şi indeciziei în ce priveşte talentul de cultivat în cazul prezenţei mai multor domenii de excelenţă. Abilităţile cognitive avansate, izolarea socială, sensibilitatea şi dezvoltarea neuniformă îi determină pe copiii talentaţi să se confrunte cu probleme sociale şi emoţionale provocative, dar abilităţile lor de rezolvare de probleme, abilităţile sociale avansate, raţionamentul moral, interesele extracurriculare şi satisfacţia realizării pot să-i ajute să fie mai rezilienţi (Neihart,2002, apud Reis şi Renzulli, 2004).

Problemele sociale şi emoţionale pot apărea la nivelul copiilor care se confruntă cu alte nevoi speciale (dizabilităţi de învăţare, înalte nivele de creativitate, apartenenţa la genul feminin)(idem, p123).

Sensibilitatea specifică copiilor superior dotaţi este abordată (Sal Mendaglio 1995, 2003) din multiple perspective, configurându-se un model care se descrie pe patru dimensiuni (cognitivă, afectivă, intrapersonală şi interpersonală) şi care uzează de patru concepte psihologice pentru o definiţie mai acurată (conştientizare de sine, percepţia din perspectiva altuia, experienţa emoţională şi empatia). Sensibilitatea apare ca un proces complex care se centrează pe domeniile cognitiv şi afectiv, pe sine şi pe ceilalţi. Literatura domeniului prezintă câteva teme specifice sensibilităţii: persoanele superior dotate sunt mai sensibile decât cele cu potenţial de nivel mediu; sensibilitatea este orientată atât asupra sinelui, cât şi asupra altuia; sensibilitatea se poate exprima atât în faţa conţinuturilor emoţionale, cât şi în faţa conţinuturilor cognitive (conştientizarea incongruenţelor între idealul personal şi comportament); nucleul sensibilităţii este alcătuit din conştientizare şi receptivitate. Sensibilitatea, concepută ca un construct cu multiple faţete, se descrie prin combinarea a patru dimensiuni (sinele, altul, cogniţia şi afectivitatea), rezultând astfel patru tipuri: sensibilitate intrapersonală cognitivă, sensibilitatea intrapersonală afectivă, sensibilitate interpersonală cognitivă şi sensibilitate interpersonală afectivă (Mendaglio,1995, 2003):

	Sensibilitate orientată spre sine	**Sensibilitate orientată spre altul**
Domeniul cognitiv	**Sensibilitate intrapersonală cognitivă - Conştientizare de sine** - capacitate metacognitivă; - capacitate reflexivă;	**Sensibilitate interpersonală cognitivă - Centrare pe perspectiva celuilalt** - abilitatea de a imagina ceea ce gândesc şi simt ceilalţi (Berk,1989 apud Mendaglio, 1995) - capacitatea de a observa comportamentele celorlalţi şi de a face inferenţe acurate asupra stărilor lor interne;
Domeniul afectiv	**Sensibilitate intrapersonală afectivă - Experienţă emoţională** - capacitatea de conştientizare a propriilor stări emoţionale;	**Sensibilitatea interpersonală afectivă - Empatie** - percepţia lumii interne a celuilalt, incluzând gânduri şi sentimente;

Sensibilitatea emoţională este trăsătura cea mai des amintită în relaţie cu supradotarea din spectrul caracteristicilor noncognitive (Lovecky, 1993, Mendaglio, 1995, Webb, Meckstroth şi Tolan, 1982 apud Fornia şi Wiggins Frame, 2001), majoritatea autorilor considerând copilul superior dotat ca fiind sensibil şi hipersensibil. Sensibilitatea crescută se regăseşte în capacitatea înaltă de percepţie a copilului superior dotat, care poate duce la conştientizarea propriei dotări şi de aici scăderea stimei de sine în faţa ideii că este diferit de ceilalţi. Mulţimea informaţiilor percepute generează anxietate pe care copilul nu o poate controla adecvat. Pasiunea pentru adevăr şi dreptate îl face conştient de manifestările de ipocrizie pe care copilul superior dotat nu le poate tolera, declanşându-se stări de anxietate, iar pentru a se simţi în siguranţă copilul dezvoltă comportamente etichetate ca fiind imature de către ceilalţi.

Într-un studiu privind adolescentul sensibil emoţional, M. Shaughnessy şi K. Lehtonen prezintă o listă de semne, simptome şi indicatori semnificativi pentru această caracteristică, precum şi o inventariere a principalilor factori determinanţi. Adolescentul sensibil emoţional este văzut ca o persoană ce prezintă o „constelaţie de probleme"(Shaughnessy şi Lethonen, 1998, p.4) ce se manifestă prin următoarele comportamente:

a) comportament aderent (nevoia de a fi în apropierea unui profesor);

b) comportament de retragere (depărtarea de colegi şi profesori);

c) timiditate/inhibiţie;

d) reprimare a emoţiilor (deseori nu îşi exprimă furia sau alte emoţii într-un mod asertiv);

e) reacţie nepotrivită la criticism (adolescentul nu poate tolera orice tip de feedback negativ sau criticism constructiv; în cazul în care este criticat adolescentul refuză să se întoarcă la şcoală);

f) face declaraţii subapreciative la adresa propriei persoane;

g) stimă de sine scăzută /valorizare scăzută a sinelui;

h) nu se poate ierta pe sine sau pe ceilalţi;

i) este distrus de un mic comentariu critic (dacă primesc o critică la începutul zilei, restul zilei sunt deprimaţi);

j) „explozie” în caz de critică;

k) volatilitate emoţională – anticiparea criticismului şi comportament reactiv în consecinţă, chiar în lipsa acestuia (în faţa profesorilor / părinţilor);

l) depresie.

Cauzele care determină aceste manifestări se regăsesc în familiile disfuncţionale, familii confruntate cu alcoolism, expectaţii nerealiste faţă de copii, abuz (fizic/emoţional/sexual) şi neglijare în familie, familii în care copiii preiau rolurile parentale şi sunt copleşiţi de responsabilităţi, respingerea, schimbarea şcolii. Autorii remarcă faptul că, copiii superior dotaţi prezintă în mai mare măsură sensibilitate emoţională decât ceilalţi, aceasta se regăseşte în profunzimea actelor lor de gândire şi în dorinţa excesivă de a-i mulţumi pe părinţi şi profesori. Ei au nevoie de recunoaştere şi aprobare în mai mare măsură decât media (pot avea dificultăţi în a face faţă criticismului unui profesor critic) şi întâmpină dificultăţi în satisfacerea nevoilor sociale şi emoţionale. Alte cauze ale sensibilităţii emoţionale stau în incapacitatea adolescentului de a face faţă expectaţiilor exagerate ce îl privesc individual, chiar dacă răspunde aşteptărilor clasei sau echipei.

Sensibilitatea intensă poate să determine respingere socială (răspunsurile emoţionale pe care un copil dotat le oferă lumii sfâşiate de probleme sociale diferă ca intensitate de reacţiile egalilor şi produc conflicte interne, copilul fiind ţinta ridiculizărilor).(Roedell, 1984)

Intensitatea emoţională se referă la profunzimea sentimentelor şi comportamentului şi explică frecvenţa mare a tulburărilor emoţionale (depresie, epuizare) (Fornia şi Wiggins Frame, 2001).

Complexitatea intelectuală presupune profunzime emoţională: emoţiile copiilor superior dotaţi sunt mai complexe şi mai intense (Sword, www.sengifted.org). Complexitatea se regăseşte în spectrul vast al emoţiilor experienţiate de copiii cu aptitudini înalte, iar intensitatea este evidentă în plenitudinea trăirilor. Intensitatea emoţională se referă la o modalitate diferită de a „trăi” lumea: vioi, captivant, penetrant, cuprinzător, complex, impunător.

Lesley Sword arată multiplele moduri în care poate fi exprimată intensitatea emoţională:

- intensitate a sentimentelor – emoţii extreme (atât sentimente pozitive cât şi negative, trecerea rapidă de la o stare emoţională la alta, identificarea cu sentimentele celorlalţi);
- la nivel corporal – emoţiile şi sentimentele sunt adesea exprimate prin aspecte somatice;
- inhibiţie – timiditate;
- memorie afectivă puternică – copiii îşi pot reaminti sentimentele care au însoţit un anumit eveniment şi pot retrăi starea respectivă mult timp după petrecerea evenimentului;
- temeri şi anxietăţi – sentimentul de vinovăţie, sentimentul de a nu fi în control;
- preocupări legate de moarte – dispoziţii depresive;
- legături emoţionale şi ataşamente faţă de alţii – empatie, sensibilitate în relaţii,ataşament faţă de animale, dificultate în adaptarea la noi medii, singurătate, conflicte cu ceilalţi în ce priveşte profunzimea relaţiilor;
- auto – evaluare critică – auto –judecată, sentimente de inadecvare şi inferioritate.

Intensitatea emoţională a copiilor superior dotaţi determină experienţierea de conflicte interne, auto – criticism, anxietate şi sentimente de inferioritate, dar în acelaşi timp oferă impulsul pentru creştere personală şi realizare, pentru exprimarea talentului.

Introversiunea este o caracteristică temperamentală corelată cu nivele înalte ale abilității intelectuale (Silverman, 1988, apud Sword, www.senggifted.org). Introvertiții preferă să lucreze singuri, mai degrabă decât în grupuri largi; au nevoie de timp de reflecție, de timp pentru analiza potențialelor soluții şi de timp pentru integrarea emoțiilor, înainte de a vorbi despre ele. Copiii introvertiți au nevoie de intimitate şi confidențialitate.

Auto – eficacitatea. În urma unor studii realizate de către Gifted Development Center din Denver (apud Maxwell, E., 1998) s-a constatat că o trăsătură definitorie pentru copiii înalt abilitați, care îi diferențiază de cei care aparțin normei, este auto – eficacitatea timpurie, care corelează cu înaltele nivele ale IQ. Aceşti copii prezintă tendințe asertive de control al mediului, sunt orientați către sine și conștienți de sine. Premisa dezvoltării unui sens al sinelui mai devreme decât ceilalți este susținută de câteva trăsături care descriu dotarea înaltă: tendința spre chestionarea continuă, tendința spre perfecțiune şi perfecționismul, orientarea spre scop, tendința de a se considera egalii adulților (Maxwell, E., 1998). Elizabeth Maxwell arată că auto – eficacitatea timpurie a copilului superior dotat se exprimă în cel puțin trei domenii ale dezvoltării: intelectual, emoțional și volițional. Auto – eficacitatea emoțională se regăseşte la nivelul înțelegerii emoționale: copiii superior dotați sunt capabili să empatizeze cu sentimentele celorlalți şi să detecteze dispoziții și subtilități emoționale la o vârstă foarte fragedă. Alți copii sunt capabili chiar să schimbe dispoziția celorlalți, să modifice starea emoțională a acestora, transformându-se în „părinți pentru proprii părinți" (Maxwell, 1998). Copiii cu auto – eficacitate timpurie în ce priveşte empatia şi discernământul emoțional sunt capabili să împărtăşească fără a fi învățați să o facă. Adulți fiind, aceştia devin pacificatori, capabili să medieze conflicte. Ei sunt afectați de violențele din lume şi au nevoie de sentimentul că sunt capabili să intervină ameliorativ, de unde şi predispoziția de a participa la acțiuni sociale (aceasta serveşte la scăderea sentimentului de neajutorare în fața unei lumi în suferință). Auto – eficacitatea timpurie este susținută de majoritatea caracteristicilor definitorii pentru copiii superior dotați, aşa cum sunt prezentate de către Barbara Clark (1992), (apud Maxwell, 1998): „curiozitate neobişnuită şi varietatea intereselor; comprehensiune avansată; abilitatea timpurie de a folosi şi forma cadre conceptuale; capacitate crescută pentru a vedea relații neobişnuite şi diverse; abilitatea de a genera idei şi soluții originale; abordare evaluativă a sinelui şi a celorlalți; comportament consecvent, orientat pe scop; intensitate; dezvoltarea timpurie a locului controlului intern şi a satisfacției; nivele avansate de judecată morală; sensibilitate la inconsistență; puternic motivați de nevoi de auto –actualizare."

Deirdre Lovecky (1992) descrie cinci trăsături caracteristice supradotării care determină vulnerabilitate socio –emoțională pentru care stabileşte şi modalități de intervenție utile părinților: abilitate de gândire divergentă, excitabilitate, sensibilitate, receptivitate şi entelehie.

Abilitatea de gândire divergentă se manifestă prin centrarea pe aspectele neobişnuite, originale şi creative ale subiectului. Copiii care au gândire divergentă par a fi dezorganizați şi absenți în şcoală, au tendința de a vedea lucrurile holistic şi a face suprapuneri intuitive pentru a găsi răspunsurile corecte. Luarea deciziilor este dificilă deoarece pentru ei toate gândurile şi sentimentele sunt la fel de importante. Copiii care gândesc divergent găsesc satisfacție în urmărirea unei idei noi şi pot apărea adulților ca fiind rebeli, nemotivați, neatenți şi ostili. Pe de altă parte, creativitatea copiilor îi face pe adulți să se simtă inconfortabil – în special în fața ideii că produsul creativ se bazează pe o atitudine de respingere a unui standard acceptat. Copiii care gândesc divergent trebuie să facă față statutului de a fi diferit fără a înțelege de ce – acest fapt duce la experiențierea singurătății, negăsind pe cineva care să le înțeleagă unicitatea. Dacă aceşti copii au capacitatea de a da

valoare unicităţii lor şi sunt primiţi cu toleranţă de către societate, se poate dezvolta un puternic sentiment al sinelui şi un sentiment de conexiune cu ceilalţi.

Excitabilitatea este caracterizată de un nivel ridicat de energie, reactivitate emoţională şi *arousal* înalt al sistemului nervos central care face dificilă existenţa unui copil. Aceşti copii au o nevoie acută de a explora mediul şi a se bucura de noi experienţe, sunt în căutare de stimuli care să le modereze comportamentul. Energia lor este centrată pe o varietate largă de interese, chiar dacă acestea nu sunt orientate spre domeniul academic. Datorită acestei acute nevoi de noutate, unii copii superior dotaţi devin condiţionaţi de noutate: ei trăiesc bucuria şi entuziasmul începuturilor de proiecte, dar pot avea dificultăţi în ce priveşte finalizarea, întrucât proiectul nu mai este nou: astfel, unii copii pot fi prinşi într-un ciclu de interese înalte şi entuziasm urmat de pierderea interesului şi eşec în finalizare. Alţi copii cu un nivel ridicat de excitabilitate pot reacţiona exact invers, prin retragerea din faţa stimulilor.

Sensibilitatea este caracterizată de profunzimea sentimentelor care rezultă în identificarea cu ceilalţi. Pasiunea şi compasiunea sunt două faţete ale sensibilităţii: pasiunea se referă la profunzimea sentimentelor care colorează toate experienţele de viaţă şi dau intensitate şi complexitate vieţii emoţionale, iar compasiunea se referă la grija pe care mulţi copii superior dotaţi o arată faţă de ceilalţi, abilitându-i să se angajeze în cauze sociale din dorinţa de a ameliora suferinţa altora. Această empatie şi compasiune este definită de Piechowski (1991) (apud Lovecky, 1992) drept „supradotare emoţională". Sensibilitatea îi predispune pe copiii superior dotaţi la angajamente intense faţă de oameni şi idei, ei se centrează în special pe potenţialul oamenilor şi mai puţin pe greşelile lor.

Mulţi copii supradotaţi sensibili prezintă nivele înalte de empatie care duc la trăirea intensă a sentimentelor experienţiate de către cei din jur, astfel ei se află în situaţia de a avea sentimente pozitive/negative puternice şi de a fi incapabili să găsească evenimentele antecedente care au determinat respectivele stări emoţionale. De aceea ei au nevoie să înveţe să facă distincţie între sentimentele proprii şi ale altora şi să înţeleagă că ar trebui să simtă „împreună cu" şi nu „pentru" ceilalţi.

Receptivitatea este caracterizată de abilitatea de a vedea mai multe aspecte ale unei situaţii în acelaşi timp, de a înţelege faţetele sinelui în cadrul celorlalte, şi de a sesiza cu rapiditate esenţa unei problematici. Lovecky arată că în copilărie receptivitatea se manifestă sub forma intuiţiei, insight-ului şi a nevoii de adevăr. Copiii superior dotaţi au un simţ clar al cinstei şi necinstei şi de aceea înţeleg cu dificultate manifestările de ipocrizie ale adulţilor. În relaţie cu ceilalţi, receptivitatea determină două tipuri de atitudini cognitiv – emoţionale (apud Lovecky,1992): prima este cea în care copilul superior dotat sesizează diferenţele faţă de punctele de vedere ale celorlalţi şi presupune că el nu funcţionează adecvat şi învaţă să nu aibă încredere în propriile percepţii; al doilea tip presupune o viziune asupra lumii dintr-un punct de vedere al dreptăţii, al corectitudinii, prezentând rigiditate în ce priveşte stabilirea a ceea ce este corect sau greşit, având o viziune absolută asupra adevărului.

Entelehia este o formă particulară de motivaţie, nevoie de auto – determinare şi o putere interioară şi forţă vitală care conduce viaţa şi creşterea spre a deveni tot ceea ce o persoană este capabilă să devină (Lovecky, 1990, apud Lovecky, 1992). Copiii superior dotaţi care prezintă entelehie sunt puternic motivaţi, îşi urmează propriile scopuri şi au o voinţă foarte puternică. Ei prezintă independenţă, putere a voinţei şi forţă interioară pentru a surmonta obstacole ce par de netrecut pentru cei mai mulţi.

Copiii superior dotaţi pot avea aşa numitul „simţ al destinului" – acţiunile în care se implică au consecinţe importante pentru lume, ei se implică adesea în acţiuni care vizează respectarea drepturilor omului. Această caracteristică îi poate pune pe adulţi în dificultate: unii se pot simţi ameninţaţi de încrederea pe care o afişează copiii şi se raportează la aceştia

făcându-le viața dificilă, sau alții pot recunoaşte calitatea "specială" a acestor copii şi adoptă o atitudine de excesivă grijă față de ei. Adesea copiii superior dotați care prezintă entelehie sunt charismatici, adună grupuri în jurul lor, contribuie la creşterea coeziunii grupului, oferă suport celorlalți şi îi încurajează a fi ei înşişi.

Aceşti copii se găsesc în situația în care se aşteaptă de la ei prea multă responsabilitate: adesea ceilalți se aşteaptă ca ei să fie mereu acolo unde este nevoie, să facă toată munca necesară fără a primi nimic în schimb, bazându-se pe dorința lor de a fi responsabili. Astfel problema de dezvoltare constă în găsirea resurselor interne care nu depind de nevoile celorlalți pentru validare, dezvoltarea unui simț al sinelui care să nu fie legat de evaluarea pozitivă/negativă a celorlalți, şi menținerea unei încrederi pozitive în ce priveşte auto-determinarea.

Dezvoltare socială

Cornelis van Lieshout propune un nou concept care descrie înalta abilitare în domeniul relațiilor sociale: „supradotare socială"(1995) Cadrul teoretic al acestui concept derivă din asumpția că individul, pe parcursul vieții, se confruntă cu sarcini de dezvoltare de natură socială (dezvoltarea ataşamentului față de părinți, dobândirea şi menținerea acceptanței grupului de egali, menținerea unei relații intime cu un partener, educarea copiilor) şi non-socială (achiziția limbajului, învățarea mersului, urmarea unei cariere profesionale). Persoana competentă social este capabilă să atingă țeluri interpersonale în interacțiunile sociale, luând în considerare cadrul de referință ale celorlalte persoane.

Linda Silverman descrie factorii care contribuie la dezvoltarea socială a copiilor superior dotați: un mediu familial responsiv în care copilul este respectat; oportunități de a relaționa cu alți copii superior dotați, în special în primii ani de viață când conceptul de sine este în formare; oportunități de relaționare cu marea masă a copiilor în timpul adolescenței. Autoarea întăreşte ideea necesității unui mediu adecvat prin aceea că la vârste fragede copilul absoarbe prin imitație comportamentele adulților, şi, în consecință, pentru a dezvolta comportamente dezirabile, are nevoie de modele social acceptate. Un copil ale cărui nevoi şi idei sunt respectate în familie, va fi predispus să respecte nevoile celorlalți copii. L. Silverman face diferența între dezvoltarea socială a băieților şi a fetelor, arătând, prin exemple concrete, că există diferențe. Astfel băieții întâmpină dificultăți în relaționarea cu cei de aceeaşi vârstă cronologică, şi adesea ajung să se devalorizeze în urma eşecurilor repetate ale interacțiunilor cu colegii. De aceea, asocierea cu copii superior dotați, care împărtăşesc aceleaşi valori, poate fi o strategie de prevenție a alienării. Contactele sociale pozitive din copilăria mică, împreună cu un mediu familial care valorizează umanitatea conduc la preocupări legate de justiție şi etică, care se bazează pe un nivel ridicat al stimei de sine, pe sentimentul dreptății şi empatiei. Dezvoltarea socială a fetelor superior dotate se centrează în jurul abilității crescute a acestora de a percepe semnalele sociale şi a conştientizării importanței acceptării sociale, astfel că fetele învață mai repede cum să-şi modifice comportamentul pentru a se adapta unui grup. Acest lucru este în defavoarea potențialului înalt, în cazul în care grupul la care face referire este unul de copii cu aptitudini de nivel mediu. Studiile arată că fetele superior dotate sunt mai predispuse la a-şi pierde potențialul, datorită nevoii de a obține aprobare socială. Urmărind scopuri de realizare intelectuală, fetele riscă să fie excluse din ambele culturi de gen, de aceea, pentru a alege să-şi urmeze talentul, ele au nevoie de puternice reasigurări din partea unui mediu suportiv.

Roedell (1985) (apud Silverman, 2000) a demonstrat că, copiii superior dotați îşi dezvoltă abilitățile sociale mai uşor când au oportunitatea de a interacționa cu copii de aceeaşi condiție (care împărtăşesc aceleaşi interese şi la nivele similare).

Maureen Neihart, 2002, formulează câteva explicații pentru percepția nerealistă legată de imaturitatea socială atribuită copiilor superior dotați. Ea face apel la studiile care

arată că dezvoltarea socială a copiilor (raționament moral, expectații față de prietenie, formarea identității, rezolvarea de probleme) corelează semnificativ cu dezvoltarea intelectuală, deci cu vârsta mentală, şi este avansată în cazul copiilor cu un IQ extrem de ridicat. Falsa percepție a imaturității sociale se datorează mediului în care se dezvoltă copiii, de cele mai multe ori fiind în grupuri similare din perspectiva vârstei cronologice, şi astfel ei se confruntă cu nevoia de a relaționa cu persoane foarte diferite în ce priveşte interesele, valorile. În aceste condiții copiii superior dotați aleg izolarea şi frustrarea ca modalități de coping în relația cu colegii, în timp ce în relație cu adulții dezvoltă comportamente adecvate. Un alt motiv pentru care este percepută imaturitatea socială este asincronia. Copilul este perceput ca fiind imatur social deoarece nu răspunde la aşteptările adulților, formulate pe baza informațiilor pe care ei le dețin despre abilitățile cognitive ale copilului (totuşi, dezvoltarea sa socială este mai avansată decât a colegilor de aceeaşi vârstă, doar că nu corespunde încă vârstei mentale).

În ce priveşte lumea socială a copiilor supradotați, Nancy Robinson (2008) arată că orice generalizare trebuie făcută cu circumspecție, întrucât depinde mult de gradul de avansare a supradotării, de problemele legate de gen, vârstă, de experiența educațională ca şi de grupul de prieteni, categoria copiilor supradotați fiind caracterizată de o mare diversitate în ce priveşte motivația, energia, încrederea, temperamentul şi abilitățile sociale (de exemplu unii manifestă maturitate a abilităților sociale şi capacitate de autoreglare emoțională la fel cu cei de vârsta mentală, iar alții prezintă aceste trăsături doar la nivelul celor cu aceeaşi vârstă cronologică).

IV.2.2. Riscuri şi nevoi ale dezvoltării socio – emoționale a copiilor cu aptitudini înalte

Freedman şi Jensen arată că există un mit în ceea ce priveşte copiii superior dotați: sunt mai bine adaptați, mai populari şi mai fericiți decât copiii obişnuiți. Pentru cei mai mulți copii supradotați copilăria este mai plăcută şi mai plină deoarece primesc cu bucurie provocările activităților. În acelaşi timp este o copilărie mai dureroasă, mai izolată şi mai stresată pentru că ei nu se potrivesc cu „egalii" şi îşi stabilesc expectații înalte.

Problemele pe care le identifică autorii vizează: izolarea percepției unice, abilitățile sociale, povara devenirii agent al schimbării, perfecționismul.

Izolarea copiilor superior dotați derivă din faptul că ei au un mod unic de percepere a realității, prin care se diferențiază de ceilalți, adesea chiar profesori şi părinți. Această combinație de percepție unică şi izolarea produsă duc la un vacuum emoțional: părinții încearcă să redreseze izolarea copilului oferindu-i mai multă atenție, însă atenția excesivă a adulților creşte problema. Se consideră că aceşti copii necesită colegi de acelaşi nivel intelectual şi emoțional. Totodată izolarea poate constitui un avantaj, în sensul că oferă ocazia îngrijirii potențialului, concentrarea pentru a putea excela. Autorii sunt de părere că „timpul de singurătate" nu trebuie eliminat, ci doar echilibrat.

Abilitățile sociale slabe sunt legate de izolare (copiii superior dotați dezvoltă o incapacitate de „citire" a indiciilor sociale) şi se descriu prin nivele scăzute de empatie, percepție inadecvată a comunicării cu alții. Studiile realizate pe un grup de câştigători ai Premiului Nobel arată că dezvoltarea lor socio-emoțională a fost scurtată – erau atât de motivați să-şi urmeze pasiunile intelectuale încât nimic nu le stopa munca, constatându-se o lipsă a abilităților sociale din viața lor, care i-ar fi putut ajuta să interacționeze şi să se conecteze cu familia, prietenii, lumea. Aceeaşi autori specifică faptul că, copiii superior dotați sunt de două ori mai predispuşi să raporteze sentimente de anxietate, stres, şi/sau depresie, în comparație cu colegii lor.

În general copiii superior dotaţi ajung adulţi capabili *să producă schimbări majore în lume*, iar această predispoziţie se transformă într-o responsabilitate adăugată în ce priveşte realizarea propriului potenţial.

James Webb (1999) defineşte o problemă care poate apărea în calea dezvoltării emoţionale sănătoase a copiilor superior dotaţi: ***depresia existenţială*** – intervine atunci când individul se confruntă cu anumite probleme de bază ale existenţei. Yalom (1998, apud Webb, 1999) descrie patru astfel de probleme: moartea (percepută ca fiind inevitabilă), libertatea (percepută în sensul absenţei unui cadru de structurare externă), izolarea (determinată de conştiinţa singurătăţii) şi lipsa de sens (derivată din primele trei). Având abilităţi mai dezvoltate decât media, aceşti copii îşi pun întrebări existenţiale la care nu primesc răspuns şi pe care nu le pot împărtăşi cu ceilalţi (adesea sunt primiţi cu ostilitate şi ei conştientizează lipsa de preocupare a celorlalţi şi singurătatea în care ei înşişi se găsesc) – toate acestea determină reacţii de frustrare care se transformă în furie, iar aceasta evoluează rapid în depresie.

Asincronia poate determina stări conflictuale la nivel individual. Capacitatea cognitivă avansată îl face pe copil să fie conştient de informaţii pe care le poate înţelege intelectual dar nu şi emoţional. Această dezvoltare impară poate conduce la frustrare, furie şi depresie. Dotarea superioară poate fi definită prin „dezvoltare asincronă în care abilităţile cognitive avansate şi intensitatea sporită se combină să creeze experienţe interioare şi conştientizări care sunt calitativ diferite de normă. Această asincronie creşte cu cât este mai ridicat nivelul intelectual" (The Columbus Group, 1991, apud Lovecky, 1998). Asincronia este evidenţiată în situaţii în care copiii îşi pun întrebări legate de spiritualitate şi religie. Sensibilitatea spirituală are atât o latură cognitivă, cât şi una emoţională (Lovecky, 1998) şi aceasta determină riscul apariţiei asincroniei. De aceea copiii superior dotaţi au nevoie de reasigurare emoţională în momentul în care îşi examinează credinţele, deoarece este posibil ca ei să încerce să-şi înţeleagă propriile trăiri emoţionale.

Datorită dezvoltării asincrone, intensităţii de exprimare a trăirilor de către copiii superior dotaţi, părinţii reclamă dificultăţi de comunicare şi relaţionare (acest fapt întăreşte ideea că existenţa unui copil supradotat nu este o experienţă uniform confortabilă în viaţa unei familii) (Webb, 2000). Caracteristici relaţionale precum „comunicarea impara" şi „disciplina inadecvată" specificate de părinţi ai copiilor superior dotaţi apar listate în DSM ca dimensiuni pentru diagnosticarea problemelor relaţionale părinte – copil. Astfel, copiii sunt percepuţi ca având un comportament răutăcios, impertinent, ciudat, încăpăţânat, fiind criticaţi sau pedepsiţi pentru comportamente care reprezintă de fapt curiozitate, intensitate, sensibilitate.

Perfecţionismul derivă din intensitatea gândurilor şi sentimentelor – copilul este conştient de ce înseamnă perfecţiunea executării unei sarcini şi poate simţi descurajare chiar înainte de a se angaja în realizarea ei; perfecţionismul negativ poate determina tulburări de natură psihologică (evitare, anxietate, eşec) sau subrealizare. Există însă şi o conotaţie pozitivă a perfecţionismului care duce la rezultate pozitive în urma stabilirii şi urmării standardelor înalte.

Perfecţionismul este conceput ca fiind în acelaşi timp o virtute şi o nonvirtute (Freedman şi Jensen) sau ca fiind normal sau nevrotic (Reis, 2000): pe de o parte provoacă motivare pentru muncă, pentru a atinge perfecţiunea şi pentru a produce plăcere, satisfacţie din realizare; pe de altă parte, perfecţioniştii sunt neiertători cu sine, rezistenţi la învăţarea din eşecuri, au dificultăţi în a relua experienţele, prezintă credinţe pesimiste, sunt incapabili să simtă satisfacţie în realizarea sarcinilor. Perfecţioniştii produc lucrări mai bune, iau note mai bune, primesc feedback pozitiv, dar prezintă o rată mai ridicată a suicidului.

În ce priveşte perfecţionismul nevrotic experienţiat de femei, acesta se consideră a se datora expectaţiilor parentale şi criticismului parental (Reis, 2000).

Perfecţionismul (Roedell,W.,1984) reprezintă tendinţa copiilor superior dotaţi de a-şi stabili obiective imposibile pentru ei înşişi, folosindu-se de capacităţile lor remarcabile de conceptualizare în vederea imaginării de proiecte ambiţioase. Copiii îşi stabilesc propriile standarde, iar feedback-urile pozitive din partea părinţilor şi a profesorilor relativ la rezultatele obţinute îşi pierd din relevanţă, copiii pierd încrederea în realitatea feedback-urilor din partea adulţilor, întrucât respectivele rezultate nu întrunesc propriile aşteptări. Perfecţionismul are o dublă conotaţie: pozitivă, în sensul de forţă motivatoare care poate susţine efortul copilului înspre atingerea obiectivelor şi obţinerea de performanţe, şi una negativă, de natură nevrotică, care poate conduce la instalarea unor grave tulburări emoţionale. Roedell face referire la studii care arată că perfecţionismul se poate corela cu atitudinea de neajutorare (copilul care îşi atribuie eşecul factorilor stabili – lipsa de abilităţi – şi insuccesul factorilor instabili – efort, noroc-) şi poate duce la exprimarea unei stime de sine scăzute şi abordare ineficientă a situaţilor ce necesită rezolvare de probleme, sau se poate corela cu atitudinea de autoritate într-un domeniu (copilul care îşi atribuie succesul propriilor abilităţi şi eşecul factorilor instabili – efort, noroc) şi duce la exercitarea la un nivel ridicat a productivităţii creative.

Expectaţiile adulţilor pot fi factor de risc în dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor superior dotaţi întrucât forţează copilul să fie la înălţimea propriului potenţial – copiii sunt implicaţi în activităţi foarte diverse din arii diferite, ceea ce este greu de tolerat pentru un copil care are multiple interese şi care împărtăşeşte acelaşi buget limitat de timp.

Alienarea apare ca o caracteristică a relaţionării sociale a copilului superior dotat, datorată asincroniei sociale (diferenţelor care se manifestă în comportamentul social al copiilor de vârste intelectuale diferite). Alienarea socială este accentuată de insistenţele adulţilor (părinţi, profesori) în ce priveşte petrecerea timpului în compania copiilor de aceeaşi vârstă, deşi copilul superior dotat are nevoie să interacţioneze cu persoane având aceleaşi interese sau împărtăşind aceleaşi valori. Pentru prevenirea alienării copilul are nevoie să stabilească contacte cu persoane similare din punct de vedere al intereselor şi valorilor acest fapt prevenind apariţia excluderii, a izolării sociale (Roedell, 1984).

Conflictul de rol este un factor de risc în dezvoltarea socio –emoţională a copilului superior dotat. Acesta poate apărea între expectaţiile stereotipe ale societăţii faţă de rolurile de gen, apartenenţa etnică, vârstă şi nevoia de împlinire a potenţialului aptitudinal înalt (ex. copiii provenind dintr-o cultură minoritară, fetele supradotate).

O categorie specială de copii superior dotaţi o reprezintă *fetele* care, datorită *rolului de gen*, întâmpină dificultăţi socio – emoţionale specifice. Sally Reis (2002) clasifică aceste probleme specifice în două categorii de bariere: externe (rolul părinţilor, şcolii şi mediului în general) şi interne (factori de personalitate, alegeri personale, decizii). Autoarea indică faptul că opiniile parentale, explicit sau implicit transmise, afectează în mare măsură realizarea fetelor dotate, oferindu-le încurajări sau descurajări. Profesorii au expectaţii mai reduse faţă de fetele dotate decât faţă de băieţii dotaţi, şi, comparativ cu aceştia, le percep ca fiind mai emotive, mai naive, mai puţin curioase, mai puţin inventive, impulsive şi individualiste. Aceste expectaţii reduse sunt internalizate de către fete la vârste timpurii. Factorii de personalitate care determină apariţia dificultăţilor emoţionale se referă la dilemele privind existenţa potenţialului înalt şi a talentului, alegerile personale în ce priveşte familia/partenerul, alegerile legate de cultivarea propriului talent sau situarea pe primul plan a nevoilor celorlalţi, aspecte religioase şi sociale, abilităţi reduse de planificare, perfecţionism, ascunderea abilităţilor, atribuirea succesului mai degrabă norocului decât abilităţilor.

Într-un studiu realizat pe un număr limitat de subiecţi feminini, C. Callahan şi C. Cunningam (1994) prezintă fenomenele care influenţează dezvoltarea fetelor superior dotate: relaţiile interpersonale, percepţia abilităţilor şi expectaţiilor pentru succes, încrederea exagerată în manipularea socială, motivaţia, etica îngrijirii, sindromul „superfemeie". În literatura de specialitate se specifică tendinţa fetelor spradotate de a-şi ascunde înalta abilitare în favoarea obţinerii acceptanţei sociale, popularităţii sociale, fiind inhibate de viziunea stereotipă sau tradiţională a rolurilor de gen; fetele au tendinţa de a-şi atribui succesul mai degrabă muncii asidue, decât abilităţilor, iar percepţia propriilor abilităţi este dependentă de influenţele de autoritate (parentale şi ale profesorilor); etica îngrijirii apare ca un factor inhibitor pentru potenţialul înalt, întrucât centrarea pe scopurile şi nevoile individuale este sacrificată în favoarea satisfacerii trebuinţelor celorlalţi; sindromul „superfemeie" rezidă în dorinţa de a exercita roluri multiple (eleva bună, sprijin pentru familie,atlet, participant la activităţi extracurriculare, şefă a clasei) deşi nu au fost învăţate cum să gestioneze echilibrat aceste roluri, rezultând epuizarea şi depărtarea de activităţile preferate.

Unele studii (apud Silverman,1999) au demonstrat că fetele cu performanţe academice înalte prezintă în mai mare măsură simptome depresive, psihosomatice şi stimă de sine scăzută, în comparaţie cu băieţii care au aceleaşi rezultate.

Într-un studiu sintetic referitor la viaţa socială a copilului supradotat se remarcă principalele probleme de natură socială comune elevilor supradotaţi, precum şi o serie de variabile personale care contribuie la apariţia şi/sau menţinerea respectivelor probleme (Robinson, 2008):

Probleme sociale comune copiilor supradotaţi	• dificultăţi în a găsi prieteni compatibili; • nevoie de intimitate, loialitate şi stabilitate în prieteniile apropiate; • orientare spre prieteni de vârstă mai mare; • prieteni puţini, faţă de propriile aşteptări; • retragerea dintr-un context social nesatisfăcător; • dificultăţi în reconcilierea conflictului realizare/afiliere, ce rezultă din apartenenţa la o subcultură conflictuală care nu valorizează aspiraţia şi angajamentul pentru succes academic; • modalităţi inadecvate de a face faţă plictiselii şcolare (nerăbdare sau iritabilitate în faţa colegilor care au ritm mai lent de învăţare; protest faţă de temele acasă;) • depresie şi lipsa de speranţă în ce priveşte viitorul.
Variabile personale care contribuie la manifestarea problemelor sociale	• introversiunea; • sensibilitatea (supraexcitabilitatea); • perfecţionismul; • supradotarea extremă.

Pornind de la premisa că aceste probleme nu pot fi considerate inerente pentru supradotaţi, dar derivă dintr-o lipsă de conexiune între nivelul şi ritmul de dezvoltare, pe de o parte şi mediul în care trăiesc, pe de altă parte, autoarea propune ca soluţie corectarea acestei inadvertenţe prin propunerea de programe educaţionale diferenţiate şi personalizate în contexte şcolare şi sociale care să favorizeze comunicarea cu elevi de vârstă mai mare. *Nancy Robinson* (2008) propune un *inventar al abilităţilor de coping social specifice copiilor supradotaţi* referitor la modalitatea (1)de răspunde nevoii de a-şi face prieteni

compatibili într-un mediu incompatibil şi (2)de a rezolva incompatibilitatea dintre obţinerea acceptării într-un grup social şi dezvoltarea talentului academic. Inventarul reprezintă rezultatele unui studiu realizat de Buescher (1989)(apud Robinson, 2008, p. 47):

„1. Pretinde că ştii mai puţin decât ştii cu adevărat.
2. Acţionează ca un „creier" şi prietenii te vor lăsa în pace.
3. Schimbă-ţi limbajul şi comportamentul pentru a masca abilităţile tale.
4. Evită programele proiectate pentru elevii supradotaţi.
5. Implică-te în activităţi ale comunităţii, în care vârsta nu este importantă.
6. Dezvoltă talente în afara şcolii.
7. Concentrează-te pe rezultate la şcoală în domenii non-academice.
8. Caută adulţi cu care să relaţionezi.
9. Selectează programe şi lecţii proiectate pentru elevii supradotaţi.
10. Asumă-ţi abilităţile şi foloseşte-le pentru a-ţi ajuta colegii."

Remarcăm în această listă de comportamente adaptative ale copiilor supradotaţi, pe primele locuri aspecte nefuncţionale, în detrimentul dezvoltării potenţialului propriu (1 - 4), în timp ce aspectele funcţionale se găsesc mai jos în ierarhia strategiilor de coping practicate de adolescenţi (8 – 10).

Riscurile la care sunt predispuşi copiii supradotaţi pe parcursul dezvoltării socio-emoţionale derivă şi din stereotipurile şi miturile care învăluie sistemul de credinţe referitoare la caracteristicile acestei categorii de populaţie şcolară. Tracy Cross (2005) prezintă opt astfel de mituri şi consecinţele negative determinate de acestea în planul dezvoltării sociale şi emoţionale, precum şi în cel al intervenţiei educaţionale, şi reclamă nevoia de întâmpinare a acestor mituri prin cercetare, consiliere adecvată, crearea de medii de învăţare potrivite nevoilor elevilor supradotaţi:

Mit	Consecinţe	Modalităţi de eliminare a mitului
1. Elevii supradotaţi ar trebui să trăiască împreună cu elevii de aceeaşi vârstă	• nu permite accelerarea studiilor	• copiii supradotaţi au nevoie de contactul cu cei de acelaşi nivel intelectual, indiferent de vârsta acestora (Coleman şi Cross, 2001)
2. Elevii supradotaţi ar duce-o mai bine dacă ar petrece timp în clase eterogene, cu copii de aceeaşi vârstă	• nevoia de deveni abili sociali reclamă timp petrecut în medii şcolare eterogene • nu permite accelerarea şi deci întâmpinarea nevoilor intelectuale şi academice	• elevii supradotaţi pot avea acces la această eterogenitate în mediul extraşcolar, deci nu ar fi nevoie sacrificarea abilităţilor academice în favoarea celor sociale
3. Primul scop în dezvoltarea elevului supradotat ar trebui să fie formarea lui completă, multilaterală, perfectă.	• Angajarea în activităţi pe care le cere adultul în defavoarea pasiunii pe care o are elevul	• Cercetările arată că mulţi adulţi supradotaţi, în copilărie, au petrecut timp în singurătate, urmându-şi pasiunile • Ar trebui încurajate şi cultivate şi alte interese ale copilului în loc de a i se transmite mesajul că nu este acceptat aşa cum este

4. Supradotarea este înnăscută.	• Elevii nu trebuie să studieze sau să facă eforturi pentru că ei obțin cu ușurință rezultate bune	• Schimbarea percepției asupra supradotării, văzută ca o dimensiune ce se dezvoltă, talentul se dezvoltă prin muncă și,uneori, eșec;
5. Orice specialist în domeniul educației pentru supradotați este expert și în problematica dezvoltării sociale și emoționale a elevului supradotat.	• Mulți specialiști (profesori, părinți) oferă sfaturi legate de viața socio-emoțională fără a cunoaște rezultatele cercetărilor în domeniu	• Nevoia de experți specializați în domeniul nevoilor elevilor supradotați
6. Adulții (profesori, părinți, administratori) cunosc ceea ce trăiesc elevii supradotați.	• Adulții îi tratează pe copii ca și cum le-ar înțelege perfect experiențele, pornind de la propriile lor experiențe	• Experiențele generațiilor actuale sunt diferite de cele ale generațiilor trecute; • Părinții ar trebui să discute cu copiii despre experiențele lor din școală.
7.A fii foarte inteligent este o problemă în școală, mai ales pentru fete.	• Cultura antiintelectuală a școlii; reflecții privind subevaluarea realizărilor academice de către societate; • Prezența unui număr mare de subrealizați școlar; • Dezvoltarea abilităților de coping care consumă timp și energie, limitează oportunitățile, îi determină să ia decizii proaste, întârzie învățarea și le amenință viețile; • Mesaje controversate referitoare la supradotare în mediul școlar	• Nevoia de a oferi suport pentru copiii supradotați care trăiesc în mediii școlare anti-intelectuale.
8. Toți copiii sunt supradotați, nici un copil nu este supradotat	• Supradotarea este văzută ca manifestare a potențialului extraordinar pentru muncă (în clasele mici) și apoi ca succes într-un domeniu specific (în clasele mari) • Concepția că elevii supradotați sunt mai buni decât ceilalți elevi	• Centrarea pe nevoile fiecărui elev

IV.2.3. Premise ale consilierii pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor cu aptitudini înalte

În demersul de prezentare a trăsăturilor socio – emoționale caracteristice pentru copiii înalt abilitați am avut în vedere atât calități ce pot fi considerate resurse pentru dezvoltare cât și cele ce se constituie în posibile riscuri. Abilitățile socio-emoționale slabe și vulnerabilitatea socială și emoțională nu sunt caracteristici inerente ființei supradotate (Robinson, 2008), dar în același timp nu putem spune că supradotații sunt invulnerabili. Cele mai multe probleme sociale derivă din inadecvarea dintre mediul academic și social în care se dezvoltă copilul supradotat, iar educatorii și consilierii ar trebui să intervină în reglarea acestei nepotriviri pentru a deveni părtași reali la darul de inteligență, înțelepciune și frumusețe pe care ființele superior dotate pot să îl facă acestei lumi.

Nucleul intervenției de sprijinire a evoluției copiilor superior dotați constă în abilitatea de a transforma riscurile și problemele în puncte tari, conform aprecierilor făcute de cercetătorii domeniului „abilitatea de a atinge succesul în viață va fi determinat în cea mai mare măsură de decizia de a se centra pe punctele tari, decât de a ceda în fața problemelor care vor apărea, fără îndoială, pe calea maturizării (Callahan, Cunningham și Plucker, 1994,p.104).

Constatăm că ideea conform căreia copiii superior dotați sunt în control asupra propriului univers este o prejudecată, aceștia având nevoi speciale ce se cer a fi întâmpinate. În primul rând, elevii superior dotați au nevoie să fie asistați în a-și descoperi sinele și a-l accepta (Ryan, Landau, Moon) și în a face diferența între ei și ceilalți. Pentru a se putea promova un sprijin adecvat, de calitate, este necesară înțelegerea „experienței” de a fi superior dotat. Identificarea posibilelor probleme de dezvoltare socială și emoțională specifice copiilor cu aptitudini înalte ne furnizează un cadru mai larg de înțelegere a supradotării și ne atenționează asupra necesității de a elabora și promova strategii adecvate de consiliere în sensul depășirii și contracarării riscurilor. Pe de altă parte, calitățile pozitive socio – emoționale, care descriu portretul copilului capabil de performanțe pot fi considerate reale resurse, oportunități de valorificat în demersul de creștere și optimizare personală.

O dimensiune specială a consilierii pentru copiii superior dotați o reprezintă consilierea părinților. Cunoașterea semnificației corecte a comportamentelor dezvoltate de copiii superior dotați reprezintă o resursă pe activitatea de consiliere a părinților. Părinții trebuie să fie sensibilizați la nevoile speciale ale copiilor lor, care își fac anunțată prezența, uneori, prin intermediul unor comportamente indezirabile. Așadar, cunoașterea principalelor caracteristici ale dezvoltării socio – emoționale, atât pozitive cât și negative, reprezintă un reper pentru proiectarea unui program de consiliere specializată adresată părinților, dar și profesorilor copiilor cu aptitudini înalte.

În concluzie, considerăm că o conștientizare asupra riscurilor la care sunt predispuși din punct de vedere social și emoțional copiii supradotați poate fi o premisă bună pentru inițierea unor demersuri de consiliere adecvate care să întâmpine riscurile și să crească șansele dezvoltării integrate, armonioase. De asemenea, cunoașterea aspectelor specifice pozitive care descriu viața emoțională și socială a copiilor cu aptitudini înalte va aduce informații relevante asupra resurselor de care dispune copilul și pe care ne putem baza în propunerea oricărei intervenții de dezvoltare prin consiliere.

Bibliografie:

1. Benito, Yolanda. (2003). *Copiii supradotaţi. Educaţie, dezvoltare emoţională şi adaptare socială*. Iaşi: Editura Polirom.

2. Bingham, M., & Stryker, S. (1995). *Things will be different for my daughter: A practical guide to building her self-esteem and self-reliance*. New York: Penguin Books.

3. Bireley, Marlene şi Genshaft, Judy. (1991). *Understanding the Gifted Adolescent. Educational, Developmental and Multicultural Issues*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

4. Callahan, Carolyn şi Cunningam, Caroline. (1994). Foundations for the Future: The Socio – Emotional Development of Gifted Adolescent Women în *Roeper Review*, vol 17, nr.2, p.99

5. Clark, Barbara. (1988). *Growing Up Gifted – third edition*. New York: Macmillan Publishing.

6. Colangelo, N. şi Davis, G. (edt) (1991). *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon.

7. Coleman, Laurence, Cross, Tracy. (2002). Social- Emotional Developemnt and the Personal Experience of Giftedness în Heller, K., Monks, F., Sterneberg, R., Subotnik, R.(ed.). *International Handbook of Giftedness and Talent, second edition*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

8. Cosmovici, Andrei şi Iacob, Luminiţa. (coord). (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.

9. Creţu, Carmen. (2004). *Global Success Model* - lucrare susţinută la Conferinţa ECHA, Pamplona

10. Creţu, Carmen. (1998). *Curiculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţători, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi: Editura Polirom.

11. Creţu, Carmen. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom.

12. Creţu, Carmen. (2009). Global Success and Giftedness în Balchin, T., Hymer, B. şi Matthews, D. (coord.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London: Routledge Taylor &Francis Group.

13. Cross, Tracy. (2005). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids. Understanding and Guiding Their Developmen*t. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

14. Damon, Wiliam şi Eisenberg, Nancy. (1998). *Handbook of Child Psychology. Fith Edition. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

15. Denham, Susan. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.

16. Fornia, Gwen şi Wiggins Frame, Marsha. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling în *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, vol. 9, nr.4, p384-390.

17. Freedman, Joshua şi Jensen, Anabel. (1999). *Joy and Loss: The Emotional Lives of Gifted Children*. www.sengifted.org

18. Gallucci, Nicholas. (1988). Emotional Adjustment of Gifted Children în *Gifted Child Quaterly*, vol.32, nr.2, pp.274 – 276.

19. Golu, Mihai. (2002). *Bazele psihologiei generale*. Bucureşti: Editura Universitară.

20. Gross, M.U.M. (2000). Exceptionally and Profoundly Gifted Students: An Underserved Population în *Understanding Our Gifted*, Vol. 12, Nr. 2, pp.3 -9.

21. Heller, K., Monks, F., Sterneberg, R., Subotnik, R.(ed.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent, second edition*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

22. Hubbard, Julie şi Coie, John. *Emotional Correlates of Social Competence in Children`s Peer Relationships,* www.udel.edu

23. Impellizzeri, Anne, Farrell, Marjory şi Melville, William. (1976). Psychological and Emotional Needs of Gifted Youngsters in *NASSP Bulletin*, 60, pp43 -49.

24. Jackson, Susan şi Peterson, Jean. (2003). Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents in *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. XIV, no.3, pp.175 -186.

25. Jigău, Mihai. (1994). *Copiii supradotaţi.* Bucureşti: Societatea Ştiinţă şi Tehnică S.A.

26. Katzko, Michael şi Monks, Franz. (1995). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council of High Ability*. Asses: Van Gorcum.

27. Kunkel, Mark, Chappa, Beatrice, Patterson, Greg şi Walling, Derald. (1995). The Experience of Giftedness: A Concept Map în *Gifted Child Quaterly*, vol. 39, pp.126-134.

28. Landau, Erika. (1997). The Self – The Global Factor of Emotional Maturity în *Roeper Review*, vol.20, no. 3, pp 174-178.

29. Lehman, Elyse şi Erdwins, Carol. (1981). The Social and Emotional Adjustment of Young Intellectually- Gifted Children în *Gifted Child Quaterly*, vol25, nr. 3, pp.134 – 137.

30. Lovecky, Deidre. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children în *Roeper Review*, vol15, pp.18-25, apud www.sengifted.org

31. Maxwell, Elizabeth. (1998). „I Can Do It Myself!" Reflections on Early Self – Efficacy în *Roeper Review*, vol. 20, nr. 3

32. Mendaglio, Sal. (2003). Heightened Multifaceted Sensitivity of Gifted Students: Implications for Counseling. În *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. XIV, Nr. 2, pp.72 – 82.

33. Mendaglio, Sal. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective în *Roeper Review,* Feb 1995, vol.17.

34. Mendaglio, Sal şi Tillier, William. (1992). Feeling Bad Can Be Good: Using Dabrowski`s Theory To Reframe Gifted Children Adjustment Difficulties, *Sage, 6th Canadian Symposium*, pp.169 – 173

35. Moon, Sidney. (2003). Personal Talent în *High Ability Studies*, vol. 14, nr. 1, pp5 – 21.

36. Neihart,Maureen. (2002). *Social development of Gifted Children: Fact and Fiction*, www.sengifted.org

37. Pfeiffer, S. (ed) (2008). *Handbook of Giftedness in Children. Psycho Educational Theory, Research and Best Practice.* New York: Springer Science - Bbusiness Media, LLC

38. Piechowski, Michael. (1991). Emotional development and emotional giftedness in Colangelo şi Davis.(edt.) *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon.

39. Piechowski, Michael şi Colangelo, Nicholas. (1984). Developmental Potential of the Gifted în *Gifted Child Quaterly*, vol.28, p.80 – 87

40. Piirto, J. (1995). Deeper, wider, broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct. în Feldhusen, J. (Ed). *Educational Forum*, 59. (4), pp.363-371

41. Piirto, Jane. (1995). Deeper and Broader: The pyramid of talent development in the context of the giftedness construct în Katzko, M. şi Monks, F. (ed). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of European Council of High Ability* (p.11). Assen: Van Gorcum.

42. Reis, Sally şi Renzulli, Joseph. (2004). Current Research On The Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities în *Psychology in the Schools*, vol 41(1), Wiley Periodicals, pp.119-130.

43. Reis, Saly. (2002). *Social and Emotional Issues Faced by Gifted Girls in Elementary and Secondary School*, www.sengifted.org

44. Robinson, Nancy. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth în Pfeiffer, S. (ed) *Handbook of Giftedness in Children. Psycho Educational Theory, Research and Best Practice*. Springer Science - Business Media, LLC.

45. Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children în *Roeper Review*, vol. 6, nr. 3, pp.127-130

46. Ryan Jacob, Julianne. (2001). Specialized Counseling: The Social-Emotional Needs of Gifted Adolescents în *Guidance & Counseling of Gifted Students*

47. Shaughnessy, Michael şi Lehtonen, Kimo. (1998). *The Emotionally Sensitive Adolescent*, ERIC

48. Silverman, Linda. (1993). Counseling Needs and Programs for Gifted in Heller, K et Al. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.631-646). Pergamon Press.

49. Silverman, Linda. (1999). *Promoting positive social development*. www.sengifted.org

50. Sowa, Claudia şi May, Katleen. (1997). Expanding Lazarus and Folkman`s Paradigm to the Social and Emotional Adjustment of Gifted Children and Adolescents (SEAM) in *Gifted Child Quarterly*, vol. 41, nr.2, pp.36 – 43

51. Stănescu, Maria-Liana. (2002). *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi*. Iaşi: Editura Polirom.

52. Tannenbaum, A. (1991). The Social Psychology of Giftedness în Colangelo, N şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

53. Tannenbaum, A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness în Colangelo, N. şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education, (3rd edition)*. Boston: Pearson Education.

54. van Lieshout, Cornelis. (1995). Development of Social Giftedness and Gifted Personality in Context în Katzko, M. şi Monks, F. (eds). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen: Van Gorcum.

55. Webb, James. (1999). Existential Depression in Gifted Individuals în *Supporting emotional Needs of Gifted, Great Potential Press* www.seng.org.

Capitolul V. Consilierea copiilor cu aptitudini înalte

V.1. Aspecte specifice ale consilierii pentru copiii cu aptitudini înalte

V.1.1. Caracteristici generale ale consilierii adresate copiilor supradotați

La nivelul celor mai noi cercetări teoretice și practice din domeniul psihopedagogiei excelenței se remarcă atenția crescută acordată problemelor cu care se confruntă copiii supradotați, și, mai ales, factorilor care promovează dezvoltarea sănătoasă socială și emoțională (Peterson și Moon, 2008). Cu toate acestea, domeniul este în continuare foarte centrat pe rezultatele academice în defavoarea altor obiective de cultivat în educația și consilierea supradotaților: fericirea, starea de bine și satisfacția în viață (Moon, 2003, apud Peterson, Moon, 2008). De asemenea, se remarcă focalizarea pe nevoile academice și o mare atenție acordată diferențierii curriculumului, față de mai puțină atenție acordată formării consilierilor și psihologilor în vederea diferențierii practicilor tipice de consiliere având în vedere nevoile specifice ale supradotaților.

În studiile care descriu situația copiilor dotați, Neihart (apud Colangelo și Assouline, 2000) identifică două puncte de vedere relevante: pe de o parte, copiii supradotați sunt foarte bine adaptați și deci necesită consiliere într-o mică măsură, pe de altă parte, supradotarea este considerată ca fiind asociată cu o serie de problematici intrapersonale și interpersonale (cea mai des amintită problematică este cea determinată de coexistența abilităților cognitive avansate cu intensitatea emoțională care determină probleme unice, diferite de cele ale populației obișnuite, și care necesită înțelegere specializată).

Într-un volum sintetic privind problematica dezvoltării socio –emoționale a copiilor cu aptitudini înalte, reprezentanți ai Asociației Naționale pentru Copii Supradotați din SUA remarcă lipsa cercetării sistematice în domeniu și recomandă investigatorilor interesați de această arie unirea forțelor cu domeniul aflat în prezent în dezvoltare: „psihologia pozitivă" (Seligman, Csikszentmihaly, Sheldon, King), pentru a maximiza înțelegerea și a încuraja dezvoltarea resurselor umane, cum ar fi cele pe care copiii supradotați le posedă, pentru a promova progresul inteligenței în înțelepciune, energia în angajament și promisiunea în împlinire. (Robinson, Reis, Neihart, Moon, 2002, p.284)

Nicholas Colangelo, într-un articol retrospectiv referitor la experiența sa de cercetare teoretică și practică în domeniu, accentuează sub forma unor remarci concluzive elementele definitorii care pot servi drept justificare pentru dezvoltarea unui program de consiliere adresat nevoilor socio –emoționale ale copiilor supradotați.

- Elevii supradotați sunt la fel de bine adaptați ca și colegii lor;
- Problemele socio-emoționale sunt prezente datorită abilităților excepționale;
- În societatea noastră, a fi deștept nu este o valoare;
- Întâmpinarea nevoilor cognitive ale copiilor supradotați, adesea se adresează și nevoilor socio – emoționale;
- Anii pubertății și adolescenței sunt cei mai dificili din punct de vedere social pentru copiii dotați;
- A fi elev supradotat, minoritar, presupune o provocare adăugată pentru acești copii;
- Inteligența nu este o garanție pentru caracter;

- Copiii superior dotaţi nu sunt predispuşi la sinucidere în număr mai mare decât alţi copii de aceeaşi vârstă;
- Printre dificultăţile obişnuite ale copiilor supradotaţi se numără depresia, anxietatea, izolarea;
- Copiii superior dotaţi nu prezintă imagine de sine de nivel mai scăzut sau mai ridicat faţă de colegii de aceeaşi vârstă;
- Copiii dotaţi sunt mai sensibili la nevoile emoţionale ale celor mai puţin dotaţi, decât se întâmplă invers;
- Mesajele din partea societăţii în legătură cu talentul excepţional, sunt ambivalente în ceea ce priveşte talentul intelectual;
- Subrealizarea şcolară a copiilor dotaţi este o manifestare a combinaţiilor de tensiuni psiho-sociale;
- Părinţii nu ştiu întotdeauna ce este cel mai bine pentru copiii lor supradotaţi;
- Este posibil ca supradotarea să coexiste simultan cu o dizabilitate;
- Copiii beneficiază de consiliere ca parte a dezvoltării lor în şcoală; Copiii superior dotaţi beneficiază mai puţin de timpul şi atenţia consilierilor.

În volumul apărut sub îngrijirea National Association for Gifted Children (editor Moon, 2004) se arată că se cunoaşte foarte puţin despre tipurile de servicii de consiliere ce ar putea oferi cele mai mari beneficii pentru copiii supradotaţi, la un anumit moment al dezvoltării. În ceea ce priveşte nevoile de consiliere se constată o contradicţie: pe de o parte, clinicienii arată că aceşti copii şi familiile lor necesită asistenţă care să se adreseze problemelor afective legate de supradotare, cum ar fi dezvoltarea identităţii, multipotenţialul, perfecţionismul, introversiunea, relaţiile cu egalii şi sensibilitatea (Jackson şi Paterson, 2003, Mahoney, 1997, Mendaglio, 2003 apud Moon, 2004), pe de altă parte, din studii comparative realizate pe eşantioane de copii supradotaţi şi copii cu potenţial mediu, copiii înalt abilitaţi prezintă o dezvoltare normală din punct de vedere afectiv. Însă, în acelaşi timp, supradotarea poate masca problemele de sănătate mintală cum ar fi tulburările de comportament sau depresive.

Privind dintr-o perspectivă istorică a evoluţiei consilierii adresate copiilor supradotaţi, Karen St. Clair (1989) (apud Colangelo&Assouline, 2000) a realizat o sistematizare în funcţie de ariile acoperite de aceste servicii de sprijin de-a lungul timpului: (1) la începutul anilor 1900 se remarcă recunoaşterea nevoilor de consiliere bazată pe studiile realizate de către Terman şi Hollinghworth; (2) anii 1950 se remarcă prin abordarea non-directivă a consilierii pentru supradotaţi, având rădăcini în orientarea propusă de Carl Rogers pentru totalitatea serviciilor de consiliere; (3) anii 1960 definesc începuturile consilierii şcolare pentru supradotaţi, cu accentuarea rolului consilierului; (4) anii 1970 prezintă o dezvoltare a serviciilor şi programelor de consiliere adresate supradotaţilor, cu accent pe evaluare şi cercetare; (5) anii 1980 ridică problema nevoilor speciale de consiliere cum ar fi subrealizarea, stresul, apartenenţa la o cultură minoritară. Colangelo&Assouline adaugă caracteristici ale perioadelor următoare, specificând pentru anii 1990 accentul pus pe consilierea problemelor speciale derivate din supradotare (dubla excepţionalitate, consilierea familiei etc.), iar pentru anii 2000 anticipă o focalizare mai atentă pe problematica dezvoltării etice şi morale, şi a inteligenţei emoţionale a elevilor supradotaţi.

Conform celor mai noi orientări în practica asistenţei psihopedagogice, şi în cazul consilierii pentru supradotaţi se recomandă orientarea proactivă, preventivă. Thomas Buescher (2004) identifică câteva principii ale consilierii specializate, enunţate de specialiştii din domeniul educaţional şi clinic: orientarea /consilierea este în mai mare măsură proactivă, preventivă decât reactivă şi de intervenţie; adolescenţii supradotaţi pot fi

imobilizaţi de „presiunea" expectanţelor celorlalţi şi de „presiunea" propriilor standarde; multipotenţialitatea şi supraexcitabilitatea oferă o înţelegere profundă a dinamicii adaptării (acestea pot fi angajate în demersurile de consiliere sau ignorate).

În identificarea nevoilor specifice de consiliere ar trebui să pornim de la premisa că există diferenţe calitative sensibile între dezvoltarea copiilor superior dotaţi faţă de cei obişnuiţi, dotarea înaltă având o serie de caracteristici asociate care descriu aria de dezvoltare socială şi emoţională (ex. supraexcitabilitate psihică – Piechowski, 1999, dificultăţi interpersonale, stres, depresie, indecizie în ce priveşte alegerea carierei). Supradotarea este văzută în egală măsură ca pe un dat valoros, dar şi ca pe o povară. Indiferent din perspectiva din care privim, nevoia de consiliere se face remarcată, întrucât în ambele cazuri este necesară dezvoltarea de abilităţi cu rol protectiv care să asigure pe termen lung actualizarea potenţialului înalt. Daca privim dotarea superioară ca fiind un dar, inteligenţa poate fi considerată ca fiind cea mai valoroasă resursă pentru asigurarea rezilienţei, alături de alte caracteristici asociate supradotării care pot fi considerate abilităţi de coping în faţa adversităţii: capacitate de rezolvare a problemelor, simţul umorului, dezvoltarea morală. (Peterson, 2006, p.45) Privită din unghiul poverii, supradotarea aduce cu sine predispoziţii către nivele înalte de anxietate, perfecţionism, singurătate, sensibilitate accentuată, izolare socială, depresie, suicid, vulnerabilitate legată de creativitate, întrebări existenţiale, preocupări teologice care pot fi copleşitoare.

Într-o sinteză recentă privind nevoile de consiliere ale copiilor superior dotaţi, Jean Peterson (2006) arată că aceşti copii pot avea probleme socio – emoţionale care se leagă de caracteristicile asociate cu supradotarea. Se consideră că cea mai bună modalitate de întâmpinare a cestor probleme ar fi consilierea care ia în considerare impactul pe care îl are supradotarea în viaţa unei persoane. Lipsa sau atenţia inadecvată acordată aspectelor emoţionale poate contribui la crearea de disconfort la nivelul mediului şcolar, iar acest distress al elevilor superior dotaţi este posibil să nu fie evident întrucât aceşti copii sunt adesea reticenţi la a căuta sau cere ajutor.

Autoarea remarcă, făcând referire la alte studii (Moon, 2003) că în ce priveşte educaţia copiilor superior dotaţi accentul este in continuare pe realizarea academică şi mai puţin pe aspecte legate de starea de bine personală, satisfacţia în viaţă sau pe „ajutorul acordat elevilor pentru a dezvolta capacitatea de autoconştientizare sau abilităţile de luare a deciziilor sau de auto-reglare"(Moon, 2003). Majoritatea autorilor din domeniu accentuează drept cauze ale posibilelor dificultăţi trăite de copiii supradotaţi caracteristici specifice potenţialului înalt (sensibilitate, intensitate, asincronie) (Lovecky, 1992, Silverman, 1997) şi mai puţin dizabilitatea, patologia sau atitudinile disfuncţionale. Rezultă de aici importanţa recunoaşterii acestor caracteristici ca indicatori ai supradotării pentru a preveni erorile de diagnostic, care, la rândul lor, ar putea duce la instalarea distresului emoţional, şi mai departe, a anxietăţii şi depresiei.

Dotarea nu trebuie concepută ca pe o problemă ce necesită rezolvare, ci ca pe o provocare unică ce are nevoie să fie cultivată. Pornind de la aceste considerente, N. Colangelo şi S. Assouline indică aceeaşi orientare a programelor de consiliere şcolară pentru elevii supradotaţi: în direcţia remedierii (rezolvare de probleme, intervenţie în situaţie de criză) şi în direcţia dezvoltării (creştere educaţională, centrare pe nevoile cognitive şi afective, autocunoaştere). Astfel, în viziunea autorilor, un program de consiliere pentru dezvoltare necesită următoarele componente (2000, p. 605):

1. o motivaţie articulată şi coerentă;
2. un program de activităţi bazat pe nevoile cognitive şi afective ale tinerilor;
3. consilieri specializaţi în consiliere şi supradotare;
4. consultanţă individuală/ a familiei / a profesorilor;

5. intrarea şi participarea profesorilor/părinţilor/elevilor;
6. dezvoltarea şi formarea continuă a consilierului pentru a ţine pasul cu ultimele practici şi cercetări asupra nevoilor de consiliere.

Cadrul consilierii poate oferi oportunitatea dobândirii de cunoştinţe despre viaţa socială şi emoţională, informaţii care dau sens comportamentelor, sensibilităţii şi intensităţii trăite de către copiii supradotaţi (Peterson & Moon, 2008). În ce priveşte implicarea copiilor supradotaţi în demersul consilierii, capacitatea lor de înţelegere profundă a vieţii interioare poate fi o resursă pentru procesul consilierii şi ei pot deveni parteneri, colaboratori în derularea procesului propriei dezvoltări prin consiliere.

V.1.2. Scopurile consilierii pentru elevii cu abilităţi înalte

Specialiştii în educaţia pentru copii superior dotaţi arată că această categorie a populaţiei şcolare are nevoie de servicii de consiliere diferenţiate care să se centreze pe nevoile specifice care derivă din supradotare şi să vizeze, pe termen lung, actualizarea potenţialului, împlinirea maximală a acestuia şi integrarea armonioasă a copilului în lume.

Linda Silverman (1993) (apud C. Creţu, 1998) stabileşte următoarele scopuri directoare în consilierea copiilor superior dotaţi:

1. sprijinirea autenticităţii şi a idealurilor;
2. dezvoltarea creativităţii;
3. dezvoltarea autonomiei, a integrităţii şi a responsabilităţii;
4. determinarea contribuţiei acestor elevi, viitori adulţi, la progresul societăţii;
5. formarea unui comportament civic;
6. formarea unui nivel înalt de dezvoltare morală, a altruismului, a compasiunii;
7. încurajarea judecăţilor de reflecţie, a curajului moral;
8. încurajarea simţului puternic al eficacităţii de sine;
9. dezvoltarea capacităţii de conştientizare globală a realităţii interne şi externe.

Moon şi Hall (1998) (apud Peterson, 2006) indică drept scop principal al consilierii pentru supradotaţi "optimizarea pentru a face faţă problemelor psihologice legate de supradotare şi actualizarea potenţialului".

S. Moon arată că obiective precum fericirea, starea de bine şi viaţa satisfăcută pot fi facilitate de către consiliere (Peterson, Moon,2008)

În consilierea centrată pe dezvoltare scopurile se focalizează pe „insuflarea speranţei" şi „validarea calităţilor, punctelor tari" (Higgins, 1994 apud Peterson&Moon, 2008)

În orice demers de consiliere se debutează cu evaluarea nivelului de dezvoltare individuală, cu accent pe clarificarea şi definirea problemelor şi identificarea resurselor în scopul stabilirii direcţiei de intervenţie ulterioară. Aşadar, scopul evaluării poate oferi o înţelegere profundă asupra problemei şi poate servi pentru client drept motiv de angajament în actul consilierii. Peterson şi Moon fac o inventariere a scopurilor evaluării în consilierea pentru supradotaţi şi arată formele pe care le poate lua aceasta: evaluarea inteligenţei, a personalităţii; evaluarea formală şi informală a gradului de supradotare; evaluarea gradului de asumare a supradotării la nivelul identităţii; interviuri, evaluarea datelor şcolare; interviuri cu familia; evaluarea cadrelor de dezvoltare(2008, p.233).

Un alt scop al consilierii copiilor cu aptitudini înalte îl constituie consilierea familiei, a profesorilor, care, la rândul lor, au nevoie de susţinere pentru a veni în întâmpinarea nevoilor specifice acestor copii.

În demersul de consiliere adresat copiilor cu aptitudini înalte, consilierii ar trebui să fie atenți la nevoile unice ale elevului dotat, nevoi determinate de propria dezvoltare dar și de mediul încărcat de mesaje confuze și mixte în ce privește identitatea lor.

În funcție de orientarea actului consilierii aceasta poate fi remedială, centrată pe problemele cu care se confruntă copiii supradotați și care interferează cu funcționarea lor armonioasă (izolarea, subrealizarea, asincronia în dezvoltare etc.) sau proactivă, de dezvoltare (dezvoltarea însăși fiind un scop al consilierii adresate copiilor supradotați).

V.1.3. Probleme care necesită consiliere

Caracteristicile consilierii pentru supradotați derivă din specificul problemelor de dezvoltare cu care se confruntă această categorie. Astfel, Peterson și Moon (2008) prezintă două categorii de probleme care ar duce la o configurare specifică a serviciilor de consiliere acordate copiilor supradotați: dificultăți în dezvoltare de natură internă și dificultăți în dezvoltare de natură externă.

Dificultățile (provocările) interne au la bază dezvoltarea asincronă, tipică pentru supradotați, și mai acută în cazul copiilor cu dotare foarte înaltă și a copiilor cu dublă excepționalitate, care pot dezvolta probleme grave de adaptare ce pot afecta sănătatea mentală și emoțională. Copiii înalt supradotați sunt foarte diferiți din punct de vedere cognitiv de colegii lor și astfel pot întâmpina dificultăți de socializare. Copiii cu dublă excepționalitate prezintă asincronie internă, între diferitele componente ale personalității, la care se adaugă cea externă (mulți prezintă abilități de comunicare socială deficitară sau comportamente care determină respingere din partea celorlalți). Problemele de natură internă considerate semnificative pentru consiliere ar fi: tipul de supradotare nerecunoscut la nivel cultural; genul; apartenența etnică; caracteristici motivaționale nonadaptative (Peterson, Moon, 2008). Se vorbește în literatură de două tipuri de supradotare aflate în risc de a nu fi recunoscute (cea de tip spațial, menționată de Silverman și cea bazată pe creativitate, menționată de Westby), care ar putea interfera cu nevoile de dezvoltare. Dificultățile de gen apar la ambele categorii, la fete în condițiile în care se străduiesc să-și construiască o carieră și trăiesc conflicte date de incongruența dintre nevoia de apartenență și nevoia de realizare academică, iar în cazul băieților, aceștia se confruntă cu probleme când doresc să dezvolte o carieră care, pe baza stereotipurilor culturale este asumată ca fiind caracteristică genului feminin. Caracteristicile motivaționale nonadaptative se referă la patternurile de atribuire a succesului, în special în cazul fetelor (succes determinat de factori externi și nu de atribute interne), perfecționism (rezultat dintr-o combinație a expectanțelor percepute, teama de a nu dezamăgi și convingerea că valoarea personală depinde de nivelul realizărilor)(Neumeister, 2004, apud Peterson, Moon, 2008).

Dificultățile de natură externă sunt reprezentate de: școlarizare inadecvată, cultură, tipul de familie (funcționalitatea familiei), relațiile cu egalii. Școlarizarea inadecvată este considerată problema externă cea mai des întâlnită și rezidă în lipsa curriculumului diferențiat și personalizat, care poate duce la dezvoltarea de probleme emoționale și sociale (Robinson, Reis, Neihart și Moon, 2002). Cultura poate produce dificultăți mai ales în cazul elevilor care aparțin unor minorități, precum și în cazul adolescenților, foarte sensibili care întâmpină greutăți în procesul de creștere și formare a identității. Familia are rol hotărâtor în dezvoltarea oricărui copil, la fel și în cazul copiilor supradotați. Cercetările arată că acești copii cresc mai degrabă într-un mediu autoritar – democratic, de încredere, decât într-un mediu familial autoritar – sever - rigid sau permisiv. Familia este ea însăși afectată de prezența unui copil supradotat și, adesea, caută ajutor specializat. Problemele de relaționare ale supradotaților derivă din dezvoltarea lor asincronă care determină dificultăți de

socializare şi comunicare socială, comportamente uneori de neînţeles pentru egalii de aceeaşi vârstă. Problemele se manifestă prin negarea potenţialului şi perceperea propriului potenţial înalt ca pe un „stigmat”, şi se accentuează dacă mediul în care trăieşte copilul este ostil faţă de realizările intelectuale, academice. Conflictul afiliere – realizare poate avea două modalităţi de manifestare: (a) subrealizare pentru a fi acceptat de grup; (b) realizare cu preţul însingurării şi respingerii (Clasen, Clasen, 1995, Neihart, 2006, apud Peterson şi Moon, 2008).

Prezentând o analiză a principalelor tipuri de probleme cu care s-au confruntat specialiştii clinicieni în practica de consiliere adresată copiilor supradotaţi, Peterson şi Moon (2008, p.229) identifică cele mai frecvente probleme: „aspecte legate de sensibilitatea extremă; depresia; anxietatea; subrealizarea; dificultăţi sociale incluzând izolarea şi agresivitatea; consumul şi dependenţa de droguri; dificultăţi de adaptare; probleme de dezvoltare; perfecţionism; dubla excepţionalitate (ADHD, dificultăţi de învăţare); probleme sociale; probleme de identitate sexuală; alegeri referitoare la dezvoltarea talentului extrem.” În general caracteristicile legate de supradotare apar ca fiind subiecte sensibile în viaţa individului cu potenţial aptitudinal înalt şi determină trăiri care pot tulbura starea de echilibru: forme accentuate de sensibilitate, autocriticism, experienţierea diferită, mai intensă a realităţii; copiii supradotaţi gândesc mai mult şi deci simt mai mult, procesarea rapidă a informaţiei poate determina labilitate emoţională; abilităţile cognitive înalte determină o mai accentuată conştientizare a expectanţelor celorlalţi şi a propriilor emoţii (Mendaglio, 2007, apud Moon, Peterson, 2008). Alte caracteristici derivate din supradotare ar fi date de sensibilitatea morală înaltă, copiii supradotaţi acceptă cu dificultate lumea care nu răspunde criteriilor morale; aşteptările înalte faţă de sine şi faţă de alţii conduc la perfecţionism inadaptativ care ar putea interfera cu activităţi precum jocul şi relaxarea, bucuria învăţării, afirmarea personală; dificultăţile sociale şi sentimentul de a „a fi diferit”; înclinaţia spre a dezvolta tulburări de internalizare (anxietate, depresie) (Keiley, 2002, apud Moon, 2008)

Problemele unice cu care se confruntă copiii supradotaţi atrag nevoia unei adresări specifice prin consiliere, astfel că se vorbeşte în literatură despre diferenţierea serviciilor de consiliere (la fel cum se vorbeşte despre diferenţiere curriculară). Pentru a susţine nevoia unei intervenţii diferenţiate Gowan (apud Colangelo şi Zaffrann, 1979) enumeră principalele tipuri de probleme întâlnite la copiii supradotaţi: (1) inhibiţie în a face alegeri înţelepte în ce priveşte traseele educaţionale şi ocupaţionale; (2) probleme determinate de mobilitatea socială; (3) conştientizarea sarcinilor de dezvoltare înainte de a avea resursele fizice pentru a le face faţă; (4) nevoi accentuate pentru a dezvolta interese specializate legate de anumite ocupaţii profesionale; (5) probleme legate de lipsa unor modele în lumea adulţilor. La aceste probleme se adaugă cele care derivă din nevoile afective: (1) relaţia ambivalentă părinte – copil supradotat; (2) dificultatea de a avea prieteni potriviţi şi deci lipsa oportunităţii de învăţare socială, socializare; (3) lipsa provocărilor, stimulărilor din partea profesorilor; (4) emoţiile negative în faţa unor subiecte pe care nu le pot gestiona imediat; (5) nevoia de a învăţa abilităţile de lider, astfel încât să fie respectaţi şi urmaţi şi nu izolaţi (Colangelo&Zaffrann, 1979, p.151)

În încercarea de a determina caracteristici semnificative ale dezvoltării copiilor superior dotaţi, majoritatea cercetătorilor interesaţi de problematica domeniului aduc în discuţie şi factorii de risc la care sunt predispuşi aceşti copii, prin însăşi condiţia de supradotaţi. Prezentăm în tabelul următor, într-o formă sintetică, principalele probleme remarcate în literatura de specialitate. Considerăm că aceste riscuri se constituie în probleme specifice ce ar trebui întâmpinate prin programe speciale de consiliere. Sfera generală a problemelor include spectrul dezvoltării sociale şi emoţionale, astfel putem accentua nevoia

unui program specializat care să se adreseze dezvoltării şi optimizării competenţelor sociale şi emoţionale ale copiilor superior dotaţi. Propunem, în tabelul următor, abilităţi care, dobândite, ar putea să contracareze eventualele riscuri date de problemele ce se suprapun supradotării:

Tabel_ 1 Riscuri şi resurse la nivelul personalităţii cu aptitudini înalte

Probleme – riscuri	Abilităţi resursă
Izolarea (Friedman, Jensen)	Abilităţi de cooperare
Abilităţi sociale slabe	Empatie, cooperare, stabilire de relaţii sociale
Perfecţionismul (Friedman, Jensen, Reis,2000, Roedell,1994)	Stimă de sine, conştiinţă emoţională
Depresia existenţială (James Webb, Neihart)	Conştiinţă emoţională, management emoţional
Asincronia (Lovecky, Silverman, Columbus Group 1991)	Conştiinţă emoţională, management personal, rezilienţă
Subrealizare (Moon,2002, Reis, 2002)	Autoeficacitate, rezolvare de probleme
Relaţia cu şcoala (Moon,2002)	Stabilirea de relaţii interpersonale, managementul conflictelor
Relaţia cu familia (Moon,2002)	Comunicare asertivă, eficientă
Relaţia cu egalii (Moon,2002)	Comunicare asertivă, eficientă
Managementul stresului (Moon,2002)	Autoreglare emoţională
Adaptare emoţională (Moon, 2002)	Management emoţional
Adaptare socială (Moon, 2002)	Rezilienţă, abilităţi de viaţă
Dezvoltarea carierei	Conştientizare de sine
Dizabilităţi (dificultăţi de învăţare, ADHD)	Autonomie personală, abilităţi de viaţă

V.1.4. Tipuri şi forme de consiliere

Adesea copiii supradotaţi au nevoie de informaţii psihoeducaţionale despre dezvoltare şi despre supradotare, mai ales în situaţiile în care nu au acces la cunoaştere socială şi emoţională sau ceilalţi se raportează la ei doar din prisma realizărilor sau nerealizărilor academice. (Mendaglio, 2007, apud Peterson şi Moon, 2008). Practicienii din domeniul consilierii pentru copiii supradotaţi îi prezintă ca fiind clienţi înalt responsivi şi participativi la procesul consilierii, ai căror abilităţi cognitive pot masca problemele socio – emoţionale, iar abilităţile lor verbale îi ajută să articuleze experienţa subiectivă cu lumea externă, şi această „capacitate de a ilumina lumea interioară" este foarte valoroasă pentru procesul consilierii. Copiii supradotaţi pot deveni mai conştienţi de sine şi de propriul potenţial printr-o relaţie de consiliere (Peterson, 2001, apud Peterson şi Moon, 2008).

Peterson şi Moon (2008), într-o studiu sintetic referitor la consilierea copiilor supradotaţi, identifică şi principalele tipuri de consiliere ce se recomandă pentru diferitele tipuri de probleme cu care se confruntă copiii supradotaţi. Tipurile de consiliere recomandate în general intervenţiei în cazul persoanelor supradotate combină consilierea individuală cu cea de grup şi consilierea familiei.

În cazul problemelor de natură internă consilierea se va adresa individului, grupului sau familiei, în funcţie de vârsta persoanei care are nevoie de sprijin (cu cât vârsta este mai mică, cu atât sunt mai recomandate intervenţiile la nivelul familiei, iar pe măsură ce

înaintează în vârstă este recomandată intervenţia prin consilierea de grup, iar la vârsta adolescenţei spre perioada adultă este eficientă intervenţia individuală).

În cazul problemelor de natură externă, consilierul se confruntă adesea cu un sistem educaţional - greşit proiectat – care determină o inadecvare a ofertei curriculare la nevoile de dezvoltare academică şi personală a copilului supradotat. Se recomandă astfel intervenţia la nivelul şcolii pentru a obţine un program educaţional mai adecvat sau chiar la nivelul părinţilor pentru a-i abilita în a-şi susţine mai eficient copilul.

Prezentăm într-o formă sistematizată recomandările autoarelor, considerându-le o resursă valoroasă pentru demersurile noastre investigative ulterioare:

Tip de consiliere recomandat	Grup ţintă	Tip de problemă
Consilierea şi terapia familiei	Copii de vârstă preşcolară	Probleme endogene Supradotare extremă Dublă excepţionalitate
Consiliere de grup	Adolescenţi	Probleme legate de gen, cultură, etnicitate; lipsa abilităţilor de relaţionare; probleme legate de identitate; stigmatul supradotării; conflicte realizare – afiliere;
Consiliere individuală	Adolescenţi, tineri adulţi, adulţi	Probleme de sănătate mentală; abuz; stres posttraumatic;
Grupuri de lucru centrate pe dezvoltare - Curriculum psihoeducaţional afectiv	Adolescenţi şi copii	Prevenirea problemelor

Consilierea individuală se adresează în general problemelor de tipul subrealizării (Mandel şi Marcus) sau celor asociate cu dezvoltarea identităţii (Mahoney) sau cu dezvoltarea în general (consilierea fiind cadru care asigură asistenţă pentru trecerea armonioasă de la un stadiu la altul) precum şi în cazul unor probleme care afectează grav starea de sănătate mentală şi emoţională (depresie, abuz, furie) (Silverman). O problematică specială pentru consilierea individuală a supradotaţilor o reprezintă evaluarea psihologică care poate lua diferite forme (Peterson, Moon, 2008): evaluarea inteligenţei, evaluarea personalităţii, evaluarea gradului de supradotare, evaluarea gradului în care supradotarea este incorporată identităţii (Mahoney), interviuri, analiza datelor ce privesc experienţele zilnice ale clientului, evaluarea formală şi informală a subrealizării, evaluarea familiei. Scopul evaluării este de a oferi o înţelegere profundă a clientului şi a problemelor cu care se confruntă, considerându-se că supradotarea aduce cu sine o serie de manifestări care ar putea fi greşit interpretate (gândirea divergentă şi supradotarea înaltă pot explica incapacitatea de adaptare la un mediu şcolar obişnuit, inadaptare care poate genera stres şi anxietate, comportamentele neobişnuite pot reflecta sensibilitatea accentuată, reacţiile intense şi asincronia din dezvoltarea copilului supradotat).

Relaţia de consiliere este ea însăşi un mijloc de dezvoltare personală pentru client, iar faptul că un copil supradotat dispune de abilităţi cognitive înalte îl ajută să analizeze relaţiile pe care le stabileşte cu adulţii, relaţia cu consilierul şi chiar procedura de consiliere pentru a participa cât mai implicat şi activ la propriul demers. Ca în orice relaţie de consiliere, mediul trebuie să fie de încredere şi securizant, consilierul să manifeste empatie, acceptare necondiţionată, congruenţă, sinceritate (după C. Rogers).

Consilierea de grup este recomandată în intervențiile pentru copiii supradotați în special în sens preventiv şi de dezvoltare, grupul fiind considerat un mediu favorabil schimburilor sociale şi formării abilităților sociale prin dobândirea profunzimii în înțelegerea sinelui şi extinderea acestei înțelegeri pentru celălalt. Consilierea de grup este considerată modalitate care facilitează întâlniri ale supradotaților cu persoane de aceeaşi condiție în scopul dezvoltării afective (mai mult decât academice), în scopul creşterii motivației învățării şi stării de confort la şcoală (Peterson, 2008). Grupul oferă acces la relații sociale de calitate, oportunitate de exersare a abilităților sociale şi emoționale, suport pentru dezvoltare socio-emoțională. Consilierea de grup este recomandată în şcoli în cadrul programelor pentru copiii supradotați, în centre specializate în educația copiilor supradotați sau în contexte nonformale, cum ar fi şcolile de vară.

Grupul, ca mijloc de realizare a consilierii, are drept scop îmbunătățirea relațiilor interpersonale şi o mai bună cunoaştere de sine. În cadrul grupului se produce o anumită dinamică a relațiilor interpersonale, care lărgesc sfera de acceptare a individului în grup de către mai multe persoane. Situația de grup pune accentul pe gradul de adecvare a relațiilor interpersonale, permițând descoperirea unor noi modalități de a intra în relație cu alte persoane. În grupul de consiliere, indivizii învață ce înseamnă a acorda şi a primi sprijin emoțional, precum şi a înțelege într-un mod mai matur.

În cadrul grupului se asigură şi se încurajează dreptul clientului de a-şi autodetermina stilul de viață. La nivelul grupului ies la iveală şi alte sisteme de valori sau alte stiluri de viață care apar unui membru al grupului ca alternative posibile, fără a-i fi impuse din exterior. El are dreptul să preia sau să respingă alternativele respective.

Grupul oferă individului posibilitatea de a acorda ajutor şi nu numai de a-l primi, a acorda sprijin altei persoane fiind un act terapeutic în sine. Aşadar, în cadrul grupului individul poate atinge un echilibru matur între acțiunile de a da şi acțiunile de a primi ajutor, între starea de independență şi starea de dependență.

Prin consilierea de grup se urmăreşte crearea unui mediu de învățare structurată care să asigure tinerilor dezvoltarea şi menținerea unei atitudini constructive.

Consilierea de grup îşi găseşte argumentarea în concluziile la care s-a ajuns în momentul actual examinându-se funcționalitatea individuală în societatea de astăzi:

- indivizii umani sunt orientați spre grup: oamenii sunt predestinați să fie complementari, să se susțină şi să se bucure unii de alții, iar grupurile sunt cadre naturale pentru care aceste procese să aibă loc;
- oamenii caută să-şi satisfacă cele mai multe din nevoile lor de bază şi social-personale prin grupuri, incluzând nevoia de a cunoaşte şi de a creşte mental; astfel grupurile sunt cea mai naturală cale de a învăța;
- în consecință, grupurile sunt cele mai influente în ce priveşte mediul în care indivizii cresc, învață şi dezvoltă modele comportamentale, stiluri de adaptare la stres, valori, potențiale pentru carieră şi tehnici de adaptare.

Consilierea este un sprijin bazat pe relaționare. Întrucât cele mai frecvente şi comune experiențe de relaționare umană au loc în cadrul grupurilor, grupurile dețin potențialul de a furniza experiențe pozitive de dezvoltare şi adaptare pentru mulți indivizi.

Scopul consilierii de grup este atingerea obiectivelor, întâmpinarea nevoilor şi furnizarea unei experiențe valorizatoare pentru fiecare membru participant la grup.

Prin consilierea de grup se urmăreşte oferirea oportunității de explorare a problemelor şi nevoilor de dezvoltare şi adaptare a fiecărui membru. Grupul se poate constitui într-un cadru social realist unde clientul poate interacționa cu persoane similare care nu numai că vor înțelege problemele sale, dar vor şi împărtăşi probleme similare. Consilierea de grup oferă securitatea necesară membrilor grupului pentru a interacționa liber

şi spontan şi pentru a-şi asuma riscuri, astfel promovând posibilitatea ca nevoile fiecărui membru să fie satisfăcute şi resursele tuturor să fie utilizate.

Consilierea de grup oferă clienţilor o posibilitate de a dezvolta relaţii pozitive, naturale cu alţii. Interacţiunile care au loc în cadrul grupului oferă o oportunitate continuă membrilor grupului de a-şi experimenta şi de a învăţa să-şi construiască relaţiile interpersonale. De asemenea, oferă oportunitatea de a afla impactul pe care îl are comportamentul unui membru asupra celorlalţi. Astfel, prin procesele de grup, interacţiunile şi împărtăşirea experienţelor, clientul poate învăţa să-şi modifice patternurile anterioare de comportament şi să caute comportamente noi, mai adecvate, în situaţiile care cer abilităţi interpersonale.

În consilierea adresată copiilor supradotaţi se recomandă consilierea de grup ca fiind un cadru în care copilul poate întâlni cu adevărat grupul de egali, în sensul că subiectul discuţiei se poate centra pe problematica asumării statutului de supradotat, a vieţii afective corelate cu supradotarea; grupul e locul în care copiii supradotaţi pot împărtăşi conţinuturi personale cu ceilalţi care înţeleg şi trăiesc stări similare. Consilierea de grup este recomandată cu atât mai mult cu cât astfel de situaţii de împărtăşire între egali nu se întâmplă în mod obişnuit în viaţa şcolară (Colangelo&Assouline, 2002). Colangelo şi Assouline accentuează valoarea grupului de consiliere în devenirea copilului supradotat prin focalizarea atenţiei pe rolul de *participant activ* pe care îl joacă fiecare membru al grupului. Consilierul este investit cu puterea de a transforma statutul de spectator în cel de participant, valorificând fiecare oportunitate de auto-dezvăluire personală - verticală, în cadru favorabil auto-dezvăluirii orizontale – care realizează conexiuni între participanţi (Yalom, 1985, apud Colangelo&Assouline, 2002). Aceste conexiuni orizontale construiesc dinamica grupului şi generează dorinţă de implicare din partea membrilor.

Consilierea familiei

În cadrul strategiilor de consiliere adresate copiilor cu aptitudini înalte, lucrul cu familia este recunoscut ca fiind un factor important în dezvoltarea copilului. În general, un copil supradotat într-o familie nu aduce cu sine o experienţă uniform pozitivă. Părinţii, la aflarea veştii că au un copil superior dotat, de cele mai multe ori reacţionează similar cu părinţii care află că au un copil cu dizabilităţi. Existenţa unui supradotat în familie poate să declanşeze conflicte şi tensiuni, pentru că cei mai mulţi părinţi au avut experienţa unei deveniri normale şi se aşteaptă să crească şi să educe copii normali (Ross, 1994 apud Collangelo şi Dettman, 2004, p.214) – teama părinţilor derivă din conştientizarea de a avea un copil diferit şi nu din faptul că acesta este supradotat. Astfel, problemele cu care se confruntă părinţii se referă la roluri parentale, relaţii intrafamiliale, relaţii cu egalii, subrealizarea, identificarea şi etichetarea, programele şcolare diferenţiate. Sidney Moon (2003) (apud Silverman&Golon, 2008) face apel la experienţa clinică referitoare la suportul oferit familiilor copiilor supradotaţi şi extrage categoriile de probleme pentru care părinţii caută sprijin: (a) confirmarea supradotării copilului; (b) orientare pentru rolurile parentale; (c) determinarea unui traseu educaţional; (d) sprijin pentru a-şi susţine mai eficient copilul; (e) identificarea resurselor disponibile; (f) sprijin pentru a face faţă dinamicii familiei; (g) cum să ofere stimulare acasă; (h) orientare/consiliere pentru o problemă specifică (subrealizare, găsirea de prieteni, dubla excepţionalitate).

Collangelo şi Dettman, într-o trecere în revistă a nevoilor părinţilor copiilor supradotaţi identifică patru aspecte principale de interes pentru educatori şi consilieri: (1) Părinţii sunt confuzi în ce priveşte rolul lor în identificarea copilului supradotat; (2) Părinţii trăiesc îngrijorare şi anxietate faţă de capacitatea de a obţine performanţă a copilului (presiunea parentală poate să determine atât performanţa, cât şi subrealizarea); (3) Părinţii întâmpină dificultăţi în a gestiona relaţiile din familie (disciplinare, rivalitate); (4) Dificultăţi

în stabilirea relației școală – familie (confuzie în ce privește rolul față de școală și expectanțele în fața școlii). Autorii prezintă sub forma unui model care să-i sprijine pe consilieri, trei abordări posibil de urmat în consilierea familiei copiilor superior dotați: abordarea centrată pe părinte, abordarea centrată pe școală și abordarea centrată pe parteneriatul școală – familie. Fiecare din cele trei abordări prezintă avantaje și dezavantaje, însă cea mai eficientă se dovedește a fi cea care presupune inițierea unui parteneriat durabil cu familia în sensul de a răspunde tuturor nevoilor educaționale ale copiilor superior dotați.

În literatura de specialitate practicienii descriu două tipuri de abordări ale consilierii familiei: orientarea pentru părinți și terapia de familie (Moon, 2003 apud Peterson și Moon, 2008). Orientarea pentru părinți ia forma serviciului de consultanță și se recomandă în special pentru părinții copiilor mici în vederea înțelegerii problemelor care pot deriva din supradotare, ce fel de școală ar trebui să aleagă pentru copilul lor, ce impact ar putea avea supradotarea asupra dezvoltării socio-emoționale. Terapia de familie este recomandată pentru reglarea problemelor ce apar în relațiile din familie, dubla excepționalitate, subrealizarea, tulburările de internalizare sau externalizare care afectează sănătatea mentală. În general, consilierea pentru părinți este foarte eficientă întrucât îi implică și îi abilitează pe părinți în demersul de susținere a dezvoltării propriului copil, și astfel, întregul proces devine mai rapid comparativ cu o singură abordare (cum ar fi cea individuală).

Într-un studiu realizat prin intervievarea și investigarea a douăzeci de familii ale copiilor superior dotați în vederea determinării atitudinii parentale față de aspectele socio – emoționale ale supradotării intelectuale, academice, Razel Solow (1995) demonstrează că modalitatea în care părinții își explică dezvoltarea socio–emoțională a copiilor dotați afectează modul în care ei le interpretează comportamentele. Părinții care interpretează comportamentul copilului dotat într-un context mai larg, al dezvoltării, de obicei oferă răspunsuri mai adaptative și suportive decât părinții cărora le lipsește un astfel de cadru. Este evident că părinții întâmpină dificultăți în a oferi răspunsuri echilibrate copiilor lor superior dotați pentru că nu dețin un cadru de înțelegere pentru aspectele specifice dezvoltării copilului dotat (mulți părinți separă viața socio – emoțională și caracteristicile de personalitate ale copilului de dotarea sa înaltă). De asemenea, studiul a constatat că o mare parte a părinților intervievați recunosc cu ușurință dimensiunile intelectuale ale supradotării, în defavoarea diferențelor de natură socio –emoțională din viața copilului dotat. Autoarea propune următorul model nivelar al explicației parentale vis-a-vis de copilul superior dotat:

1. *Lipsa unui cadru de înțelegere*: părinții pot observa/descrie aspecte neobișnuite în sfera cognitivă sau socio –emoțională a copilului lor, dar nu le interpretează ca pe semnale ale supradotării. Nu există nici un context teoretic pentru supradotare (ex. Mama nu înțelege multe din comportamentele fiului ei; îl vede excepțional în anumite domenii, dar nu îl consideră superior dotat.)
2. *Cadru de înțelegere exclusiv intelectual*: părinții recunosc supradotarea copilului în termeni intelectuali/creativi și nu realizează că și comportamentul/ personalitatea ar putea fi afectate. Contextul teoretic este limitat la nivelul cognitiv. (ex. Părintele înțelege că are un copil foarte inteligent; nu-i înțelege însă dispozițiile emoționale și nu corelează problemele sale de socializare cu supradotarea.)
3. *Cadru de înțelegere deplin intelectual și parțial socio –emoțional*: părinții fac unele conexiuni între caracteristicile cognitive și cele psihosociale ale copilului superior dotat; unele comportamente nu sunt recunoscute ca făcând parte din sfera supradotării. (ex. Părintele observă că supradotarea afectează modul în care copilul este tratat la școală, dar nu-i înțelege hipersensibilitatea).

4. *Cadru de înţelegere comprehensiv: intelectual şi socio –emoţional*: părinţii recunosc anumite trăsături/comportamente ca fiind „tipice” pentru copiii supradotaţi. Există un cadru teoretic larg.

Linda Kreger Silverman (2001), în urma experienţei sale de peste 25 de ani de consiliere a familiilor copiilor superior dotaţi, indică o serie de probleme unice care-i determină pe părinţii să caute sprijin specializat: observarea faptului că au un copil „diferit”; nevoia de evaluare a abilităţilor copilului; sentimentul de insuficientă pregătire pentru a creşte un copil excepţional; alegerea unei şcoli adecvate; nevoia de asistenţă în relaţia cu şcoala; oferirea de stimulare adecvată acasă pentru dezvoltarea talentelor speciale; nevoia de informare în legătură cu resursele disponibile (cum ar fi programele de îmbogăţire); gestionarea situaţiilor de subrealizare şi lipsă de motivaţie; a face faţă aspectelor precum intensitate, perfecţionism, hipersensibilitate, introversiune sau depresie pe care le trăieşte copilul; sprijinirea copilului pentru a dezvolta relaţii mai bune cu egalii; a face faţă tensiunii familiale generată de nevoile speciale ale copilului dotat; înţelegerea propriei lor supradotări.

Colangelo şi Dettmann (apud Creţu, C., 1998) remarcau: “Când copiii nu se conformează aşteptărilor de <<normal>>, părinţii nu mai pot face faţă responsabilităţilor obişnuite, parentale. De exemplu, părinţii devin îngrijoraţi că au un copil <<diferit>>, care poate va fi izolat social, iar ei nu pot interveni în sprijinul lui. De asemenea, părinţii se consideră ca fiind inadecvaţi sau neputincioşi în faţa precocităţii copilului. De obicei inadecvarea se manifestă în două forme:

1) părinţii simt că nu pot furniza suportul emoţional de care are nevoie acest copil <<diferit>>;
2) părinţii nu pot furniza stimularea intelectuală sau educaţională a nevoilor experienţiale ale copilului excepţional.”

În identificarea copiilor dotaţi e de aşteptat ca părinţii acestora sa fie mai conştienţi decât şcoala de darurile copiilor lor, întrucât au mai multe ocazii să le observe capacitatea intelectuală şi activităţile din timpul liber, în cadrul cărora îşi urmează propriile sale înclinaţii.

Când înzestrarea intelectuală a copilului este excepţională, condiţia de excepţie prezintă atât pentru părinţi cât şi pentru copil probleme potenţiale pe care specialistul trebuie să fie pregătit să le abordeze şi să sprijine rezolvarea lor.

Grija părinţilor faţă de comportamentul copilului se bazează în mare măsură pe aşteptările derivate din imaginea lor despre copilul mediu sau “normal”, pentru că acesta este cel mai frecvent model pe care îl întâlnesc şi aceasta este starea condiţională prin care părinţii înşişi au trecut la vremea copilăriei lor. Când copilul nu se conformează acestei imagini, părinţii au nevoie de ajutor pentru a-şi adapta comportarea la realitate – ei trebuie să înveţe să facă faţă disonanţei apărute între imaginea lor despre “copil” şi realitatea “propriului copil”.

Discrepanţa dintre dezvoltarea intelectuală şi socio-emoţională a copilului dotat creează adesea stări de stres atât pentru copil, cât şi pentru părinţi. Interesele sale sunt mult mai înaintate şi structurate la nivel diferit de cel al partenerilor sau fraţilor săi, astfel că s-ar putea să prefere mai mult compania copiilor mai în vârsta sau a adulţilor decât a celor de aceeaşi vârstă cu el. Copilul poate manifesta tendinţa de autoizolare în lumea preocupărilor specifice propriilor interese şi mulţi părinţi acceptă cu dificultate preferinţa copilului pentru activităţi intelectuale şi nu pentru activităţi considerate în general ca adecvate vârstei.

Părinţii au nevoie de ajutor pentru a permite copilului dotat să-şi dezvolte individualitatea şi să-şi urmeze propriile interese; pentru a-l învăţa să diferenţieze între

popularitate şi prieteni şi a-l sprijini să reziste la puternicele presiuni din afară de a se încadra în "media" pentru care mult prea mulţi copii dotaţi şi-au sacrificat talentul creativ.

Scopul consilierii părinţilor este de a-i ajuta să perceapă în mod clar şi adecvat realitatea astfel încât relaţiile lor cu copilul să fie eliberate de percepţii denaturate şi conflicte.

Părinţii copiilor dotaţi ezită în a solicita ajutor calificat din cauza că împărtăşesc sentimentul că, în comparaţie cu părinţii copiilor handicapaţi sau cu deficienţe, nu au de ce se plânge. Această atitudine îi conduce la amânarea solicitării de ajutor până când copilul, reacţionând la conflicte şi tensiuni devine anxios, retras şi indiferent sau manifestă dificultăţi de învăţare şi alte probleme emoţionale.

În asemenea cazuri este recomandabilă intervenţia consilierului mai mult decât prin a oferi sugestii de facilitaţi educative, întrucât problema educativă este doar una din multiplele probleme cu care se confruntă părinţii copilului dotat. Părinţii copilului dotat se pot simţi vinovaţi, pe de o parte, din cauza că nu-i pot oferi copilului ceea ce ei consideră ca fiind stimulare intelectuală adecvată, iar pe de altă parte, din cauza că dau mai multă atenţie copilului dotat decât celorlalţi copii ai lor. Părinţii sunt contrariaţi de faptul că propriul copil dotat nu participă la activităţile sociale sau sportive obişnuite. Părinţii se pot simţi ameninţaţi de copilul dotat care demonstrează tot mai mult că devine mai inteligent decât ei, şi care în situaţii frecvente poate găsi soluţii la probleme pe care părinţi nu le pot rezolva.

În fapt, consilierea părinţilor copiilor de excepţie este un proces educativ, dar care îşi demonstrează eficienţa numai dacă are la bază disponibilitatea emoţională a părinţilor.

Părinţii trebuie consiliaţi spre a evita proiectarea asupra copilului a propriilor lor interese şi aspiraţii. Copiii care se simt în permanenţă dirijaţi de dorinţele părinţilor sunt susceptibili de a eşua: ei pot dezvolta sentimente de culpabilitate pentru că nu le pot îndeplini aşteptările, sau pot apărea mecanisme de apărare nevrotice, sau pot reacţiona printr-un comportament deviant.

De asemenea părinţii trebuie consiliaţi spre a crea în familie un echilibru astfel încât fiecare copil să primească aceeaşi îngrijire şi afecţiune şi să fie apreciat pentru ceea ce este.

Părinţii trebuie consiliaţi pentru a nu exercita presiuni indezirabile asupra copilului supradotat prin încărcarea extremă a programului acestuia (cercetările au arătat că părinţii care încearcă prea multe fac mai multe greşeli decât cei care sunt mai indiferenţi).

Se ştie că părerea copilului despre sine, incluzând încrederea şi motivaţia lui de a încerca este formată şi de modul în care părinţii îi răspund acestuia. De aceea este necesar ca părinţii să aibă atitudini suportive, încurajatoare întrucât persoanele creatoare şi foarte talentate sunt pline de succes pentru că au încredere în ele.

Un factor important de determinare a sensului de satisfacţie în viaţă pentru persoanele deosebit de dotate intelectual, îl reprezintă interrelaţiile intens pozitive. În acest sens, interrelaţiile din familie pentru individul supradotat pot avea rol terapeutic. Părinţii pot deveni o sursă de stres în două ipostaze: printr-un comportament subprotectiv şi, respectiv prin supraprotecţie. În primul caz părinţii pot provoca copilului un sentiment de izolare. În al doilea caz, în care părinţii uşurează ascensiunea copilului, acesta poate trăi sentimentul de neputinţă, imaginea de sine indusă fiind cea de incompetenţă. În acest sens individul poate fi susţinut printr-o relaţie axată pe încurajare pentru a depăşi conflictele de rol.

Stresul din familie, pe ansamblu, măreşte stresul fiecărui membru al familiei în parte. Aceasta constatare are implicaţii în consilierea părinţilor. Ei trebuie să înveţe să-şi evalueze nivelele proprii de stres, precum şi abilităţile proprii de autocontrol. Mediul familial este sănătos şi curativ în măsura în care părinţii au capacitatea de a-şi menţine controlul asupra propriei lor vieţi, fiecare în parte şi împreună. Numai atunci ei sunt apţi de a "controla" şi viaţa copilului. Cercetătorii care s-au focalizat asupra stresului familial indus

la copil au recomandat câteva metode anti-stres: "îmbunătățirea atmosferei în familie prin întâlniri special programate în acest scop"; "timpul familiei", prin rezervare special anticipată; antrenarea tuturor membrilor familiei în rezolvarea unei probleme; distribuirea responsabilităților și către copil; tehnici de relaxare; experimentarea, sub control, a unor situații stresante, pentru a mări toleranta și/sau imunitatea la stres." (Dinkmeyer, Mckey, 1982; Clark, 1978,Curran 1983)

Consilierea carierei

Consilierea carierei reprezintă o provocare pentru toți agenții implicați în susținerea dezvoltării personale a copilului supradotat: părinții, consilierul, profesorii și însuși copilul aflat în situația de a lua decizii pentru construirea propriei deveniri. Provocarea rezultă din multiplele caracteristici specifice persoanei supradotate, respectiv multipotențialul care îl predispune pe copil la a avea succes în diferite arii de expresie umană, presiunea internă (determinată de interesele personale, multiple) și externă (din partea adulților semnificativi) pentru a atinge succesul și realizarea într-un anumit domeniu, presiunea socială dată de stereotipurile profesionale care funcționează la nivelul societății (încurajarea de urma o carieră conform cu stereotipul de gen, ignorarea carierelor în domeniul artelor vizuale) (Green, 2006) Consilierea carierei copiilor supradotați trebuie să se fundamenteze pe abordarea constructivistă, de integrare a carierei în multiplele roluri din viața persoanei, să se centreze pe realizarea corespondenței între aptitudinile personale și cerințele societății cunoașterii (Jarvis și Keely, 2003 apud Green, 2006, societatea cunoașterii cere nivele înalte de flexibilitate și adaptabilitate, autocunoaștere și management personal, precum și o serie de abilități transferabile cum ar fi abilitatea de a lucra în echipă). Piața muncii arată că nu este suficient un singur set de abilități, ci, pentru a avea succes în orice domeniu, sunt necesare așa numitele abilități „soft" cum ar fi abilități interpersonale și de rezolvare de probleme, leadership, creativitate, lucru în echipă, învățare permanentă (Carnevale și Desrocher, Feller, 2003 apud Green, 2006). Specifică pentru copilul supradotat este focalizarea pe un anumit domeniu de interes, atașamentul față de un domeniu ce urmează a fi explorat, astfel carierea devenind un punct central al identității supradotatului (Perrone, 1997), (acest fapt contrazice orientarea generală, actuală, în spiritul acumulării de experiență, flexibilității și schimbării locurilor de muncă). Consilierea carierei pentru elevii supradotați și talentați include problematica dezvoltării personale și îi ajută să-și construiască o viață satisfăcătoare prin a învăța să aducă echilibru între multiplele roluri asumate de-a lungul vieții. Scopul consilierii pentru carieră în cazul copiilor supradotați este diferit de cel al realizării unei corespondențe adecvate între posibilități și oferta pieței muncii, și anume propune a-l abilita pe individul cu potențial înalt să-și creeze propriul viitor, să-și construiască o carieră nouă, care nu există la un moment dat, dar care combină în mod armonios interesele, trăsăturile și talentele personale (Perrone, 1997).

V.1.5. Metode și tehnici de consiliere

Metodele de consiliere utilizate în activitatea cu copiii supradotați sunt determinate de modelul de consiliere și tipul de consiliere abordat. În general abordarea fiind una eclectică și metodologia folosită în procesul consilierii combină o varietate de tehnici, alese în funcție de scopul consilierii și specificul clientului, tehnici care se înscriu în ariile de intervenție semnificative pentru abordarea umanistă sau cognitiv-comportamentală.

Ne propunem să prezentăm o serie de metode dezvoltate prin modelele specifice de consiliere adresate copiilor supradotați.

Metode şi tehnici umaniste

Atitudinea consilierului poate fi în sine o modalitate de abordare a procesului de consiliere, astfel principiile rogersiene – empatie, acceptare necondiţionată, congruenţă – sunt cele care asigură deschiderea comunicării şi susţin construirea relaţiei de încredere între consilier şi consiliat.

Confruntarea este o tehnică utilizată pentru conştientizarea clientului atunci când există discrepanţe în mesajul comunicat (S. Mendaglio, 2007). Tehnica poate fi utilă mai ales în situaţia în care clientul evită anumite subiecte, gânduri sau comportamente (Peterson, 2007).

Externalizarea problemei cu dialogul părţilor (White & Epston, 1990 apud Peterson, 2007) este o tehnică care îl pune pe client în situaţia de vizualiza diferitele părţi ale sale, aflate în conflict, de a se detaşa de problemă şi de a dobândi astfel sentimentul de control.

Exerciţiile de auto-reflecţie (J. Peterson, 2007*)* sunt utilizate sub formă de activităţi care îi determină pe copiii supradotaţi să conştientizeze rolurile personale, valorile personale, asigură contactul cu sine şi catalizează discuţiile în cazul consilierii de familie. Exerciţiile de autoreflecţie apar sub forma activităţilor de tip creion-hârtie care includ completare de fraze, realizarea de ierarhii, checklist, care generează subiecte profunde de discuţie şi ajută la crearea alianţei consilier – consiliat (exemple*: Aş dori să îmi ofer permisiunea să..., Listează 30 de roluri din familia ta, ierarhizează valorile familiei tale, Daruri primite de la oameni importanţi pentru mine...*(J. Peterson, 2007))

Metode şi tehnici cognitiv - behavioriste

Restructurarea cognitivă ajută la conştientizarea schemelor cognitive şi a asumpţiilor iraţionale – în cazul copiilor supradotaţi este suficientă simpla conştientizare pentru a se produce o restructurare (S. Mendaglio, 2007).

Tehnica temei acasă (Ellis, 2000, Meichenbaum, 1985 apud S. Mendaglio, 2007) este utilizată pentru a crea conexiuni între sesiunile de consiliere (asigurând astfel coerenţa demersului), precum şi între procesul consilierii şi viaţa zilnică. Clientul înţelege că trebuie să participe la procesul propriei dezvoltări şi că activitatea de consiliere este una participativă, activă, care îl implică şi îl responsabilizează în procesul rezolvării de probleme.

Abordarea scurtă, centrată pe soluţii este utilizată mai ales în şcoli în situaţia în care apar probleme ce necesită a fi rezolvate. June Peterson (2007) propune următorul ghid de interviu pentru o astfel de abordare:

- Ce te-a determinat să vii la consiliere?
- Cum este o problemă pentru tine?
- Cum ai încercat să rezolvi problema până acum?
- Cum crezi că ai putea accentua problema?
- Cum crezi că ai putea diminua problema?
- Povesteşte-mi despre un timp când această situaţie nu era o problemă?
- Ce anume făceai diferit la acea vreme astfel că situaţia dată nu era o problemă?
- Cum ai fost capabil să realizezi asta?
- Ce lucru, cât de mic, eşti dispus să faci pentru a începe să rezolvi problema?
- Când crezi că vei fi capabil să faci asta?
- Cât de diferită va fi viaţa ta când problema va fi rezolvată? Cum vei fi tu diferit?
- Cine va observa schimbarea ta? Cine de lângă tine? Ce vor observa?

Investigarea socratică (Boland şi Gross, 2007) este o tehnică cognitiv-comportamentală ce presupune ascultarea activă şi configurarea de întrebări cu răspuns deschis care să faciliteze gândirea şi explicaţia.

Instrucţia explicită este utilizată în faza de prezentare a modelului intervenţiei pentru educarea clientului – copiii supradotaţi sunt încurajaţi să pună întrebări, să reformuleze şi să găsească puncte de referinţă cunoscute în propria experienţă (Boland şi Gross, 2007).

Identificarea schemelor şi a gândurilor automate este o tehnică potrivită lucrului cu copiii supradotaţi datorită capacităţii lor de analiză şi de introspecţie – ei vor fi capabili să identifice şi să diferenţieze gândurile de reacţiile emoţionale ceea ce va duce la succesul intrinsec al intervenţiei cognitiv – comportamentale (se folosesc formulare de monitorizare a evenimentelor cheie, a reacţiilor emoţionale şi a gândurilor).

Biblioterapia este o tehnică ce presupune utilizarea cărţilor pentru a-i ajuta pe copiii dotaţi şi talentaţi să-şi rezolve o serie de probleme printr-o experienţă de învăţare vicariantă. Biblioterapia este definită de către Hoagland (1972) apud Frasier şi Mc Cannon (1981) ca „încercarea individului de a atinge sănătatea mentală şi emoţională prin utilizarea materialelor de citit pentru a-şi satisface nevoile, a destinde presiunile sau a se ajuta pe sine în propria dezvoltare personală". Biblioterapia este recomandată în susţinerea copiilor supradotaţi tocmai datorită abilităţilor lor înalte de citire şi comprehensiune, datorită interesului lor faţă de lectură (Wity,1951, apud Frasier&McCannon,1981). Utilizarea biblioterapiei necesită anumite abilităţi din partea profesorului sau consilierului, în sensul că simpla lectură nu a aduce cu sine şi rezolvarea problemelor, ci este nevoie de o intervenţie dirijată, de o discuţie de tip folow-up care să asigure un cadru de înţelegere şi transfer. La finalul unei sesiuni de biblioterapie se recomandă utilizarea altor tehnici precum joc de rol, sociodramă, rezolvare creativă de probleme. În funcţie de nevoile clasei, de cele individuale, există patru modalităţi specifice de utilizare a biblioterapiei de către profesor (Frasier&Mc Cannon): (1) o problemă a întregii clase (cum ar fi plictiseala derivată dintr-un curriculum nestimulativ la anumite discipline); (2) o problemă individuală care afectează întreaga clasă (cum ar fi cea a unui elev care este inclus într-un program de accelerare şi nu se adaptează social cu colegii lui de vârstă mai mare); (3) o problemă a unui grup mic (cum ar fi problemele de comportament); (4) o problemă personală (cum ar fi dezvoltarea unei imagini pozitive a sinelui). Pentru a avea succes, cel care utilizează metoda ar trebui să respecte o serie de condiţii:

- să citească cât mai multe cărţi pentru copii, pentru a putea propune lecturi adecvate;
- să pună la dispoziţie cărţile şi să ofere timp pentru lectură;
- să aleagă acele cărţi care stimulează abilităţile de citire ale copiilor;
- să utilizeze diferite activităţi de folow-up (jurnale de lectură, jurnale personale, discuţii pe marginea lecturii, dramatizare);
- discuţiile de folow-up să fie centrate pe elev.

Tabel_ 2 Tehnici specifice promovate prin modelele de consiliere pentru copii supradotaţi (adaptare după Jeane Sunde Peterson, 2007)

Modelul de consiliere	Tehnici
Sal Mendaglio	Empatie; congruenţă; acceptare necondiţionată; confruntare; conceptele lui Dabrowski, aspecte didactice privind supradotarea; restructurare cognitivă; tema acasă; creşterea conştientizării emoţionale; reglare, expresie.
Thomas, Ray & Moon	Empatie Belin – Blank: joc de rol, consultare cu profesorii; Abordare structural-strategică: lucru în prezent, recadrare, limite, alianţă; Abordare imaginativă-postmodernă: restructurarea problemei de la o descriere sumară la una amplă; Tehnici centrate pe soluţii.
J. Peterson	Abordări scurte centrate pe soluţii; externalizarea problemei; centrarea pe puncte tari, rezilienţă; activităţi; lucru cu grupuri mici, semistructurate
Boland & Gross	Investigaţia socratică; identificarea gândurilor automate şi a schemelor; provocarea gândurilor; punct –contrapunct, exagerare; abordare cognitiv – comportamentală;
Mahoney, Martin & Martin	Colaborarea; Centrarea pe: - integrarea supradotării în imaginea de sine; - pe familie şi impactul valorilor, credinţelor, tradiţiei; - pe cultivarea talentelor copilului; - pe explorarea mediului educaţional; Procesele de grup ca vehicul pentru schimbare;
B. Kerr	Ascultare activă; centrarea pe aici şi acum;experiment; biblioterapie; tehnici corporale;
Ziegler & Stoeger	Consiliere individuală şi de grup; implicarea altor persoane semnificative

V.1.6. Specificul consilierii pentru copii cu aptitudini înalte din perspectiva practicienilor - rezultatele unei investigaţii pe bază de focus – grup.

În încercarea de a determina ariile cu semnificaţie pentru consilierea adresată copiilor cu aptitudini înalte, în general, şi, în special, în ce priveşte consilierea pentru dezvoltare socială şi emoţională, am realizat o investigaţie pe bază de focus-grup la nivelul practicienilor (consilieri psihopedagogi şi specialişti în ştiinţele educaţiei).

Obiectivele activităţii de focus – grup:

- identificarea nevoilor de consiliere a copiilor superior dotaţi;
- identificarea nevoilor socio – emoţionale ale copiilor superior dotaţi;
- stabilirea abordărilor consilierii adecvate pentru lucrul cu copii superior dotaţi;
- identificarea elementelor de specificitate privind consilierea profesorilor;
- identificarea elementelor de specificitate privind consilierea părinţilor.

Participanţi:

La realizarea studiului au participat 10 specialiști în științele educației (având specializări în psihologie, pedagogie, psihopedagogie) cu experiență în activitatea de consiliere (trei cadre didactice din învățământul universitar, cinci consilieri în centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică din învățământul preuniversitar, un consilier în sistemul universitar).

Întrebările care au ghidat interviul au avut o succesiune logică și psihologică, urmărind să acopere obiectivele propuse și să permită obținerea de informații complete:

1. Prezentare
2. Cum ați descrie experiența dumneavoastră în consiliere?
3. Cum ați descrie experiența dumneavoastră în lucrul cu copiii superior dotați?
4. Ce nevoi de consiliere ați remarcat la copiii superior dotați? Diferă de nevoile/problemele celorlalți copii?
5. Ce aspecte socio – emoționale trebuie să avem în vedere în consilierea copiilor superior dotați?
6. Ce aspecte trebuie să avem în vedere în consilierea profesorilor care lucrează cu supradotații?
7. Ce aspecte trebuie să avem în vedere în consilierea familiei copilului superior dotat?
8. Dacă avem în vedere dezvoltarea socio – emoțională, ce abordări/metode/tehnici considerați a fi adecvate pentru consiliere?
9. Ce formă de organizare a consilierii considerați a fi mai adecvată?

Rezultatele analizei

Pentru analiză am folosit ca bază înregistrarea audio și transcrierea.

Participanții au declarat o diversitate de experiențe în consiliere și în lucrul cu copiii superior dotați, în funcție de perioada în care au fost implicați în activități concrete de consiliere, dar și în funcție de frecvența întâlnirii cu copiii superior dotați. Din experiența participanților au reieșit existența a două tipuri de copii superior dotați: complianți și rebeli, aceștia din urmă, având nevoi diferite de consiliere.

Din spectrul nevoilor remarcate de către practicieni, cele mai multe descriu aria orientării școlare și profesionale, aria dezvoltării emoționale și sociale (determinate de decalajul dintre nivelul dezvoltării cognitive și nivelul dezvoltării afective, dificultățile de relaționare, controlul emoțiilor, reacția în fața eșecului în situațiile competitive), plictiseala (determinată de disconfortul trăit la școală, întrucât oferta școlii nu satisface nevoile lor de cunoaștere și nu le permite să aleagă mai mult), nevoi derivate din tendința de dezvoltare unilaterală (centrarea pe o anumită disciplină școlară pentru a obține performanță în competițiile școlare în detrimentul dezvoltării altor segmente ale personalității – această orientare unilaterală nu este sănătoasă pentru viața socială), nevoia de autocunoaștere și confirmare, nevoi derivate din dificultăți de asumare și introiectare a normelor morale (tendințe antisociale, atitudini negative față de sine și față de ceilalți). Într-o manieră sintetizatoare nevoile de consiliere ale copilului superior dotat sunt descrise de răspunsul la întrebările: *Cine sunt eu?* (răspuns: testare, confirmare, valorizare), *De ce sunt diferit de ceilalți?* (răspuns: autocunoaștere, autoacceptare, dezvoltare socio – emoțională), *Ce să fac în această privință?* (răspuns: implicare în demersul explorator pentru autocunoaștere, dezvoltare socială și emoțională). Aspectele socio –emoționale evidențiate se referă la exprimarea emoțională, la problemele de relaționare pe care le întâmpină acești copii, riscul de a fi etichetați drept „copii problemă” întrucât nu stăpânesc modalități asertive de

comunicare şi integrare în grup (riscul de a fi percepuţi ca indisciplinaţi, aroganţi, cu probleme de caracter şi comportament, şi nicidecum supradotaţi, cu nevoi speciale, cu sensibilităţi care reclamă o grijă specială). O altă nevoie specifică acestei categorii de elevi ar fi aceea de a-şi concretiza achiziţiile în ceva anume, aşadar apare necesitatea unui cadru de manifestare.

O întrebare care a rezultat în urma investigării a fost aceea referitoare la acceptarea consilierului ca persoană de sprijin de către copilul dotat, accentuându-se importanţa primei sesiuni de consiliere când se creează alianţa consilier – client. Sub aspectul abordărilor metodologice, considerăm că în cazul consilierii pentru copiii superior dotaţi funcţionează un model eclectic, întrucât tipurile de intervenţie diferă în funcţie de problemă; referitor la modalitatea de organizare s-a pus problema consilierii de grup care ar prezenta avantaje (similaritatea experienţelor, posibilitate de interacţiune cu elevi care trăiesc experienţe similare), dar şi dezavantaje (riscul îndepărtării de viaţa socială, al izolării, al creării atitudinilor elitiste).

Consilierea profesorilor, ca dimensiune ce dă specificitate consilierii copiilor superior dotaţi, are în centru nevoile profesorilor legate de abordările metodologice şi psihopedagogice în activităţile didactice realizate cu supradotaţii. Sub aspect psihopedagogic, profesorii au nevoie să cunoască profilul copilului superior dotat, să stăpânească instrumente de cunoaştere a personalităţii copilului în sensul de a facilita identificarea potenţialului înalt; sub aspect metodologic, pentru a preveni instalarea plictiselii, profesorii necesită diversificarea metodologiei de predare – învăţare, cunoaşterea modalităţilor de proiectare a unui curriculum diferenţiat şi personalizat. Profesorii au nevoie să înţeleagă rolul lor în lucrul cu copiii superior dotaţi – este posibil ca în multe situaţii să deţină rol de facilitator sau mediator, iar profesorul trebuie să fie pregătit să gestioneze o astfel de situaţie (astfel previne un eventual conflict de rol).

Din perspectiva consilierii familiei, participanţii remarcă nevoia de conştientizare a părinţilor asupra sensibilităţii copilului dotat, în sensul de a întâmpina nevoile copilului de stimulare, înţelegere şi acceptare şi de a evita stabilirea de standarde şi presiuni care ar putea să blocheze prestaţia copilului.

Constatăm că opiniile practicienilor, derivate din experienţelor lor de lucru cu copiii capabili de performanţă se suprapun pe problematicile semnalate în literatura de specialitate.

Criterii de analiză	**Rezultatul analizei în urma aplicării metodei focus - grup**	**Elemente reprezentative din literatura de specialitate**
Nevoi de consiliere ale copiilor înalt abilitaţi	Orientare şcolară şi profesională Plictiseală Dezvoltare impară: decalajul între dezvoltarea cognitivă şi cea socio -emoţională Dezvoltare unilaterală Autocunoaştere şi autoconfirmare Dezvoltare morală	Asincronia (Lovecky, Silverman, Columbus Group 1991) Dezvoltarea carierei Dezvoltare morală (L. Silverman)
Nevoi socio – emoţionale	Comunicare emoţională Probleme de relaţionare Lipsa abilităţilor de comunicare asertivă	Izolarea (Friedman, Jensen Depresia existenţială (James Webb, Neihart) Relaţia cu şcoala / familia / colegii (Moon,2002)

		Managementul stresului (Moon,2002) Adaptare emoțională și socială (Moon, 2002)
Consilierea profesorilor	Cunoașterea profilului elevului superior dotat Utilizarea metodelor de cunoaștere Utilizarea de metode didactice moderne Rolul de mediator și facilitator al profesorului	Cunoașterea principiilor și modalităților de elaborare a curriculum-ului diferențiat și personalizat (C. Crețu, 1998)
Consilierea părinților	Conștientizarea părinților cu privire la nevoile copilului superior dotat	Conștientizarea părinților cu privire la nevoile copilului dotat (Silverman, 2001, Colangelo,2000, Colangelo și Detman, 2004, Gray și Gray,1998)
Abordări ale consilierii pentru dezvoltare socio – emoțională	Abordare eclectică	Model eclectic, strategii cu rol de proactiv (Moon, 2002)
Forme de organizare a consilierii	Consilierea de grup	Consilierea de grup ca mijloc de promovare a relațiilor interpersonale și a comunicării emoționale (C. Crețu, 1998)

V.2. Modele și programe de consiliere pentru copiii supradotați

V.2.1. Modele de consiliere

În momentul actual se vorbește în literatura de specialitate de insuficiența studiilor privind modele specifice de consiliere adresate problematicii supradotării. Așa cum fenomenul supradotării reclamă o intervenție curriculară personalizată, diferențiată, la fel și serviciile de consiliere adresate persoanelor supradotate ar trebui să fie diferențiate (J. Kathena). S. Mendaglio și S. Moon (2007) realizează un studiu sintetic referitor la specificul serviciilor de consiliere existente și atrag atenția asupra nevoii de consiliere specializată, adecvată nevoilor derivate din supradotare. Modelele de consiliere dezvoltate ca răspuns la nevoile determinate de supradotare descriu două tipuri de intervenție: orientare-consiliere *(guidance)* și terapie. Modelele de tip orientare sunt intervenții scurte, cu rol preventiv, pentru consilierea copiilor și părinților și pot fi implementate în cadrul școlii de către consilierii școlari. Modelele de tip terapeutic sunt intervenții atât de scurtă cât și de lungă durată și sunt implementate de către psihologi licențiați, terapeuți de familie, asistenți sociali și consilieri în domeniul sănătății mentale în cadrul serviciilor de practică privată. Întrucât domeniul educației pentru supradotați s-a dezvoltat în cadrul școlii și este dominat de profesori, majoritatea modelelor de consiliere sunt dezvoltate la nivelul școlii, și acestea prevalează în fața modelelor terapeutice. Modelele de consiliere de tip orientare se centrează pe intervenții evaluative și psihoeducaționale pentru a se adresa problemelor de tip afectiv cu care se confruntă copiii supradotați sau problemelor părinților pentru a identifica

modalităţi de încurajare a dezvoltării talentelor copiilor. Modelele terapeutice integrează intervenţii individuale şi pentru familie, însă există mai puţine studii care să ateste existenţa unor servicii diferenţiate pentru terapie adresată problematicii supradotării. Pe lângă aceste două tipuri de modele, se remarcă modele care descriu intervenţii specifice pentru categorii specifice de supradotaţi cum ar fi dubla excepţionalitate (Colangelo, 2003, Moon şi Hall, 1998, Webb et al., 2005), subrealizare (Rimm, 2003, Colangelo, 2003), apartenenţa la o cultură diferită (din punct de vedere al etniei, genului, statusului economic).

Ne propunem să prezentăm principalele modele de consiliere dezvoltate în acest moment în practica psihopedagogică pentru copiii supradotaţi, pornind de la concepţia autorului privind supradotarea şi caracteristicile de personalitate ale copilului supradotat, continuând cu aspecte specifice consilierii legate de accepţiunea dată consilierii, identificarea rolurilor consilierului şi a clientului, stabilirea scopului intervenţiei prin consiliere, a caracteristicilor relaţiei de consiliere, precum şi identificarea reperelor procesului de consiliere cu ariile de aplicabilitate.

V.2.1.1. Modelul „Terapia afectiv-cognitivă pentru consilierea indivizilor supradotaţi" – S. Mendaglio

Sal Mendaglio este conferenţiar în cadrul Departamentului de Formare a profesorilor şi cercetător asociat al Centrului pentru Educaţia Supradotaţilor din Universitatea Calgary, Alberta, Canada, preşedinte al Departamentului Consiliere şi Orientare al Asociaţiei Naţionale pentru Copii Supradotaţi, având peste 30 de ani de experienţă în consilierea persoanelor supradotate.

Concepţia privind supradotarea: potenţialul intelectual superior cu multiple posibile manifestări, unele dintre acestea fiind social acceptabile.

Autorul consideră că în centrul supradotării stă inteligenţa înaltă (factorul *g*) care este înnăscută, pe care o evaluează prin teste psihometrice (scala Wechsler). Multiplele modalităţi de manifestare reflectă aplicarea potenţialului intelectual superior în diferite domenii particulare, autorul considerând că excelenţa într-un anumit domeniu este facilitată de factori de mediu care potenţează expresia inteligenţei. Aşadar, potenţialul intelectual este o dimensiune inerentă a individului, dar felul în care este exprimat depinde de interacţiunea individului cu mediul, în special cu mediul social. Acceptabilitatea socială se referă la faptul că manifestarea supradotării poate fi valorizată sau nu social, supradotarea fiind folosită în scopuri pozitive sau negative, autorul considerând şi manifestarea indezirabilă ca fiind expresie a potenţialului intelectual superior. Autorul însuşi îşi caracterizează definiţia dată supradotării ca fiind „îngustă şi conservatoare"(Mendaglio, 2007) în comparaţie cu celelalte concepţii ale potenţialului aptitudinal înalt.

Caracteristici ale personalităţii copilului supradotat: concepţia dată supradotării integrează în viziunea autorului două tipuri de caracteristici: cognitive şi afective. Dintre caracteristicile cognitive, autorul alege trei ca fiind utile modelului său de consiliere, acestea se referă la gradul avansat de înţelegere, procesarea eficientă a informaţiei şi memoria excelentă. Caracteristicile afective sunt selectate de autor pe baza a două criterii: se conectează logic cu propria definiţie dată supradotării (focalizată pe inteligenţa superioară) şi sunt strâns legate de viaţa emoţională a clientului. Din practica psihologică autorul a observat ca o particularitate dominantă a vieţii emoţionale a indivizilor supradotaţi emoţionalitatea intensă, pe care o înţelege din perspectiva a trei caracteristici: sensibilitate accentuată, autocriticism accentuat şi intensitate emoţională. Autorul propune un model care descrie sensibilitatea accentuată specifică persoanelor supradotate, pornind de la premisa că există multiple faţete ale acestui fenomen, iar la bază stă conştientizarea. (Mendaglio, 2003)

Sensibilitatea accentuată cu multiple faţete constă în gradul crescut de conştientizare a comportamentelor, emoţiilor şi cogniţiilor care aparţin propriei persoane sau celorlalţi. Conştientizarea este strâns legată de inteligenţă, cu cât nivelul inteligenţei este mai ridicat cu atât este mai mare şi nivelul de conştientizare. Autorul dezvoltă un model al sensibilităţii accentuate care include patru faţete, două reprezentând orientarea către sine şi două orientarea către ceilalţi, fiecare dintre aceste faţete descriind fie o dimensiune cognitivă, fie una afectivă.

Tabel 8 Faţete şi dimensiuni ale sensibilităţii accentuate (S. Mendaglio, 2007)

Dimensiuni/ orientare	**Cognitivă**	**Afectivă**
Orientare spre sine	Conştientizare de sine	Experienţă emoţională
Orientare spre alţii	Preluarea perspectivei	Empatie

Sensibilitatea orientată spre sine constă în conştientizare de sine înaltă (dimensiune cognitivă) care presupune că individul este foarte conştient (înţelegere intelectuală) de propriile comportamente, gânduri şi sentimente, şi în acelaşi timp este foarte conştient de starea emoţională (experienţa emoţională defineşte capacitatea persoanei de a recunoaşte propriile emoţii, şi este considerată o achiziţie prin învăţare). Preluarea perspectivei presupune înţelegerea comportamentelor, emoţiilor şi gândurilor celorlalţi (care se produce de obicei prin strategii cognitive inferenţiale sau prin observare directă). Empatia, în concepţia autorului, defineşte contagiunea emoţională sau experienţierea vicariantă a emoţiilor celorlalţi de către copilul supradotat.

Autorul clarifică conceptul de „sensibilitate accentuată" arătând că are o natură cognitivă, că se centrează pe conştientizare şi că toate faţetele pot avea impact pozitiv sau negativ la nivel individual: pe de o parte, conştientizarea de sine şi experienţa emoţională pot fi benefice întrucât facilitează dezvoltarea personală, pe de alta pot împiedica creşterea armonioasă; în mod similar, preluarea perspectivei şi empatia pot deveni surse de creştere sau surse de stres (în situaţia în care persoana devine copleşită de povara stărilor celorlalţi şi se pierde pe sine din sfera preocupărilor).

Auto-criticismul accentuat se leagă de supradotare şi presupune o abordare analitică a sinelui derivată din potenţialul intelectual superior. Autorul consideră că produsul acestei analize are o conotaţie dominant negativă întrucât duce la scăderea nivelului stimei de sine, la instalarea anxietăţii şi depresiei, mai degrabă decât la întărirea motivaţiei pentru creştere personală.

Intensitatea emoţională este atribuită de autor supradotării şi o explică prin sintagma „persoanele supradotate simt mai mult pentru că văd mai mult" – persoanele supradotate au potenţial pentru a trăi o viaţă emoţională mai complexă şi mai intensă.

Sal Mendaglio îşi construieşte teoria referitoare la viaţa emoţională a copiilor supradotaţi pe baza teoriei cognitive a emoţiilor, conform căreia emoţia este rezultatul unei interpretări cognitive pe care individul o face ca urmare a unui eveniment stimulator. Interpretarea cuprinde o varietate de procese cognitive precum procesarea informaţiei, memoria şi este influenţată de nivelul stimei de sine. Astfel, interpretarea este influenţată de nivelul de inteligenţă care se asociază cu o procesare rapidă a informaţiei, cu accesarea rapidă a memoriei, şi, deci, determină apariţia emoţiilor mai intense. Autorul include în abordarea sa şi prezenţa emoţiilor secundare ce apar ca urmare a unei evaluări făcute sinelui pe baza evaluării iniţiale făcute evenimentului activator, şi se regăseşte în întrebări precum

„De ce am perceput situația în acest fel?, De ce nu pot să fac față emoțiilor mele mai bine? Ce este în neregulă cu mine?"

Definiția consilierii dată de Sal Mendaglio integrează conceptul de proces interactiv care arată o construcție graduală precum și responsabilitatea etică a consilierului: *Consilierea este un proces interactiv condus de către consilier pentru a oferi asistență psihologică clientului.* Consilierea își are originea în relația dintre consilier și client. Relația de consiliere este stabilită numai pentru a satisface nevoile clientului. O dată cu atingerea scopului, procesul consilierii se încheie. Fiecare dintre cele două părți aduce expertiză în procesul consilierii. Consilierul vine cu expertiza sa în domeniul teoriilor, tehnicilor de consiliere, dezvoltării umane, el este expert în procesul consilierii; clientul vine cu expertiza legată de propria sa viață; expertiza consilierului trebuie să ia în considerare și să se adapteze expertizei clientului (Mendaglio, 2007).

Rolul consilierului este de a conduce într-un mod flexibil procesul consilierii folosind un anumit model. Consilierul combină roluri de facilitator, educator sau persoană care rezolvă probleme și parcurge un demers care pornește de la o abordare nondirectivă ce progresează într-una directivă, cu un rol didactic asumat.

Rolul clientului este de a fi activ și motivat în procesul consilierii – persoanele supradotate, indiferent de problemă, se manifestă activ în contextul consilierii.

Scopul consilierii este de a folosi expertiza psihologică pentru a-l ajuta pe client să depășească provocările cu care se confruntă. Un scop specific consilierii supradotaților este acela de a-l ajuta pe client să înțeleagă situația în care se găsește prin crearea unui cadru de înțelegerea a propriei experiențe.

Relația de consiliere este concepută ca un ingredient critic în eficiența procesului – ea trebuie să fie puternică și pentru aceasta este nevoie de promovarea unui mediu securizant, iar consilierul să dovedească empatie, congruență și acceptare necondiționată; o relație bună de consiliere aduce cu sine informații valide, corecte, din partea clientului; relația de consiliere este unică în câmpul general al relațiilor – este unidirecțională, construită în scopul satisfacerii nevoilor unei singure părți (a clientului).

Procesul consilierii debutează cu evaluarea realizată clientului pentru a crea un portret psihologic al acestuia din perspectiva unor modele teoretice explicative; autorul propune sesiuni de prezentare a propriului model, astfel încât clientul să devină implicat și participant activ la demersul consilierii; timpul propus nu este strict determinat, ci durează până la atingerea obiectivelor (sau până când clientul consideră că terapia nu îl ajută); de obicei autorul stabilește 6 – 12 sesiuni de consiliere, o dată pe săptămână, cu mențiunea că, în funcție de problemă consilierea poate dura și până la un an sau 18 luni.

Procesul consilierii propus de S. Mendaglio este stadial și include elemente didactice de educare a clientului.

Tabel_3 Stadiile Consilierii – adaptare după Sal Mendaglio, 2007, p.53

Stadiul	Obiective	Activitatea consilierului
Conceptual	Formarea relației Explorarea problemei prezentate Co-crearea unui cadru conceptual Stabilirea obiectivelor	Utilizarea condițiilor nucleu (empatie, congruență, atitudine de acceptare necondiționată) Aplicarea didactică a concepției referitoare la supradotare (definiții și caracteristici) și a concepției referitoare la emoții (teoria

	Temă acasă	cognitivă, emoţii primare şi secundare) Exerciţii de conştientizare
Acţiune	Implementarea cadrului conceptual pentru atingerea scopului	Confruntare Restructurare cognitivă Exerciţii de conştientizare emoţională Exerciţii de experienţiere a emoţiilor Altele (specifice problemei)
Evaluare	Evaluarea progresului clientului	Decizii de a continua/ a termina / a reveni la stadiul anterior
Finalizare	Reîntărirea sentimentului de control al clientului	Accentuarea felului în care clientul a implementat conceptele în viaţa personală, ca element critic, semnificativ pentru succesul consilierii
	Compararea în timp	Orientarea clientului spre a identifica contrastul dintre funcţionarea sa prezentă şi cea din stadiul iniţial al consilierii
	Finalizarea procesului într-o manieră uşoară pentru client	Stabilirea sesiunilor de follow-up

Autorul propune modelul pentru probleme de adaptare socio – emoţională ale supradotaţilor, probleme de relaţionare şi crize existenţiale, pentru consilierea părinţilor. De asemenea autorul utilizează modelul în intervenţii pentru copii supradotaţi care manifestă probleme de socializare, tulburări de comportament, tulburări emoţionale, subrealizare, ADHD sau chiar sindrom Asperger.

V.2.1.2. Abordarea sistemică a consilierii copiilor supradotaţi şi a familiilor lor – V.Thomas, K. Ray, S. Moon

Modelul propus de cei trei specialişti integrează experienţele fiecăruia dintre ei ca practicieni în terapia de familie (Volker Thomas), educaţie pentru supradotaţi (Sidney Moon) sau consiliere (Karen Ray) şi include trei modele diferite care operează cu perspectiva sistemică: Modelul Centrului Belin – Blank (Colangelo şi Davies, 1997), abordarea structural – strategică şi abordarea imaginativ-postmodernă.

Concepţia privind supradotarea care fundamentează modelul propus porneşte de la metafora geodei care include cristale cu multiple faţete, care variază în funcţie de culoare, mărime, compoziţie şi complexitate şi care îşi pierde proprietăţile dacă vreun cristal este îndepărtat; la fel şi supradotarea este un concept holistic care nu poate fi separat în părţi componente cu uşurinţă. Autorii preiau definiţiile promovate prin Raportul Marland şi cea de la Columbus Group care accentuează dezvoltarea asincronă ce duce la crearea de experienţe interne diferite calitativ faţă de normă. În abordarea lor sistemică, centrată pe familie, autorii subliniază necesitatea vehiculării definiţiei acceptate de către familia copilului supradotat şi examinării efectului pe care această viziune o are la nivelul întregii familii (Este supradotarea văzută ca un avantaj? Aduce cu sine stres? Familia este organizată în jurul supradotării? Cum este supradotarea trăită şi descrisă de familie?) Autorii

remarcă diferența dintre dotare şi non-dotare ca fiind o chestiune de grad şi nu de caracteristici, considerând că nu există suficiente cercetări care să demonstreze că acele calități prezentate în literatură ca fiind specifice supradotării se regăsesc numai la persoanele supradotate.

Concepția sistemică privind supradotarea reflectă faptul că ea este încorporată în sistemul familiei, apoi în sistemul şcolar şi apoi în societate. Supradotarea este concepută într-o viziune dialectică: ea este acompaniată de beneficii dar şi de costuri; privilegiul şi discriminarea sunt deopotrivă fețe ale supradotării; dezvoltarea şi expresia supradotării sunt influențate de mediul în care creşte persoana.

Definiția consilierii. Consilierea este definită ca un proces dinamic în care persoane care își cunosc viața, punctele tari şi slăbiciunile cer ajutor din partea unui consilier care este expert în procese şi dinamici sistemice (familie, şcoală, societate), dezvoltare umană, stare de bine, patologie, diversitate şi tehnici terapeutice. Prin acest proces, consilierul şi clientul identifică scopuri, strategii şi resurse pentru a atinge respectivele obiective. Abordarea sistemică abilitează familia în a descoperi soluții în interiorul şi în jurul familiei, mai degrabă decât în afară, uneori fiind suficient ajutorul dat familiei să-şi recunoască resursele, să le exploreze şi să le utilizeze ca răspuns la problemele cu care se confruntă.

Scopul general al consilierii îl reprezintă îmbunătățirea relațiilor între membrii familiei şi între familie şi alte sisteme cu care aceasta interacționează (Robins şi Szapocznik, 2000 apud Mendaglio, 2007) Scopul intervenției este de a schimba contextul problemei şi nu de a se adresa problemei în sine.

Relația de consiliere este o componentă extrem de importantă în cadrul procesului – consilierul stabileşte relații cu fiecare din membrii familiei, stabileşte relații şi cu reprezentanți ai altor sisteme externe familiei dar care afectează funcționarea acesteia.

Rolul consilierului este conceput ca fiind în schimbare de-a lungul procesului: în prima parte a întâlnirii cu familia consilierul este educator şi persoană care oferă cu convingere o altă abordare a problemei, apoi devine negociator alegând problema asupra căreia se va lucra (de obicei aceasta este una diferită de cea cu care familia se prezintă inițial), este aliat în procesul de identificare a resurselor de care dispune familia, apoi expert în problematica pe care se lucrează, liant între familie şi alte grupuri cu care aceasta interacționează, ghid care asistă familia în timp ce lucrează şi, în final, observator al celebrării creşterii familiale.

Rolul clientului (individ, familie, şcoală) este conceput ca fiind activ, orientat pe scop, capabil de a-şi folosi expertiza în serviciul propriilor scopuri.

Procesul consilierii cu copiii supradotați şi familiile lor include împărtăşirea perspectivelor, analizarea situațiilor şi deschiderea către ceea ce reiese din relația de consiliere. Procesul este adaptat nevoilor clientului, în acord cu diversitatea culturală, încărcat de afectivitate, cu ritmuri inegale, cu schimbări accentuate sau încetinite.

Modelul sistemic de consiliere a familiei îşi are aplicabilitatea pentru o diversitate de probleme (legate de şcoală, randament şcolar, conflicte cu colegii, depresie, anxietate, abuz, dependența de substanțe). Partea pozitivă a aplicabilității acestui model constă în faptul că oferă multiple puncte de intrare pentru abordarea problemei şi, de asemenea, multiple unghiuri de abordare a intervenției. Preluăm descrierea autorilor realizată celor trei modele utilizate în practica de consiliere a familiilor copiilor supradotați.

Tabel_4 Comparație a celor trei modele sistemice de consiliere a indivizilor supradotați și a familiilor lor (adaptare după Thomas, Ray și Moon, 2007)

Criterii de analiză	Modelul Belin- Blank	Modelul Structural Strategic	Modelul Imaginativ - Postmodern
Influențe	Abordări sistemice a familiei; concepții ale educației pentru supradotați	Terapie de familie structurală (Minuchin, 1974); terapie de familie strategică (Haley, 1976)	Filosofia postmodernă (Wittgenstein, Foucault, Derrida); terapie narativă; terapie centrată pe soluții (White și Epston, 1990)
Centrarea consilierii	Dinamica relațională și emoțională a familiei, în special legată de incluziune, control, intimitate; Coeziune, adaptabilitate	Reducerea factorilor de risc; creșterea factorilor protectori; patternuri de interacțiune între membrii familiei, și între familie și alte sisteme	Promovează o descriere completă a situației existente pentru a deschide accesul unor posibilități neluate în considerare încă; găsirea de excepții și rezultate unice.
Scopuri	Îmbunătățirea relațiilor dintre membrii familiei; îmbunătățirea relațiilor dintre familie și alte sisteme;	Îmbunătățirea relațiilor dintre membrii familiei; îmbunătățirea relațiilor dintre familie și alte sisteme	Îmbunătățirea relațiilor dintre membrii familiei; îmbunătățirea relațiilor dintre familie și alte sisteme
Rolul consilierului	Oferă expertiză și direcție; consultant; membru temporar al familiei; aliat	Oferă expertiză și direcție; observă și participă la interacțiunea familiei; schimbă activ patternurile de interacțiune	Facilitator, co-creator; susține membrii familiei; se opune practicilor opresive
Rolul clientului	Conceptualizează și rezolvă problema; implementează sugestiile	Familie deschisă să schimbe patternurile de interacțiune; Folosește abilitățile intelectuale pentru a învăța să gândească sistematic;	Reconcepe viața; redescoperă punctele tari; acționează pe baza resurselor
Relația de consiliere	Componentă importantă a consilierii; alianța terapeutică susține schimbările	Componentă importantă a consilierii; alianța terapeutică susține schimbările	Componentă importantă a consilierii; alianța terapeutică susține schimbările

Evaluare	Scale de evaluare	Obținerea de informații de la școală; observații ale familiei	Consultare cu familia
Tehnici	Reducerea confuziei; creșterea intimității; creșterea incluziunii	Informare și coaching; lucrul în prezent; recadrare; generare de acorduri; reducerea factorilor de risc; creșterea factorilor de protecție; restructurarea patternurilor de interacțiune.	Identificarea rezultatelor unice; descrieri complete; reformularea poveștilor saturate de probleme
Cerințe în consiliere referitoare la personalitate	Nerelevant	Oferă informații despre abordarea fiecărui individ	Imaginație, creativitate și abilități verbale (sunt de ajutor dar nu neapărat necesare)
Procese	Bazat pe informare	Sesiuni care reflectă funcționalitatea familiei	Creativ, imprevizibil, energetic

V.2.1.3. Model de consiliere din perspectiva dezvoltării - J. S. Peterson

Jean Sunde Peterson este conferențiar și coordonator al programului de consiliere școlară din Universitatea Purdue, având o bogată experiență în educația copiilor supradotați și fiind interesată de problematica dezvoltării socio – emoționale și a consilierii adresate copiilor cu aptitudini înalte.

Definiția dată supradotării include în egală măsură o abordare îngustă și largă. Autoarea însăși își conceptualizează definiția ca fiind îngustă întrucât se referă la acei copii care găsesc în primii 2-3% în funcție de abilitățile intelectuale și ale căror nevoi speciale nu sunt satisfăcute în școală. Viziunea autoarei este largă în ce privește serviciile furnizate către supradotați, în sensul că este atentă ca persoanele care aparțin unor culturi minoritare să fie identificate și să primească asistență pentru satisfacerea nevoilor speciale; de asemenea autoarea se centrează pe dimensiunea afectivă pe care o consideră fundamentală pentru obținerea succesului școlar prezent și viitor; satisfacerea nevoilor afective vor crea acea stare de confort care va oferi șansa unei funcționări optime atât academice cât și interpersonale. Pentru prezentarea caracteristicilor copiilor supradotați, J. Peterson aderă la accepțiunea promovată de D. Lovecky (1992) care descrie cinci caracteristici specifice persoanei supradotate: gândire divergentă, excitabilitate, sensibilitate, receptivitate și entelehie (motivație intrinsecă), calități ce pot fi avantajoase pe tărâmul creației literare dar care au potențial problematic, afectând relațiile cu profesorii, colegii sau familia (gândirea divergentă poate fi confundată cu ADHD, excitabilitatea poate interfera cu relațiile, comportamentul din clasă, concentrarea în învățare, sensibilitatea poate avea impact asupra dezvoltării normale, poate afecta relațiile cu egalii, poate conduce la perfecționism, imposibilitatea de a stabili standarde adecvate).

Bazându-se pe experiența sa clinică, autoarea își fundamentează modelul de consiliere pe următoarele asumpții (Peterson, 1990 apud Peterson, 2007):

- Elevii supradotați sunt complecși din punct de vedere social și emoțional.

- Hipersensibilitatea sau supraexcitabilitatea pot juca un rol în dificultățile personale sau interpersonale.
- Elevii supradotați consideră că sunt văzuți ca performeri care pot și ar trebui să-i facă pe ceilalți să se simtă mândri.
- Controlul și protejarea imaginii este adesea o prioritate pentru copiii supradotați și pot împiedica nevoia lor de a cere ajutor.
- Copiii și adolescenții supradotați se confruntă cu aceleași provocări în dezvoltare ca și egalii mai puțin dotați, dar primii se confruntă cu provocări specifice legate de supradotare și își trăiesc dezvoltarea calitativ diferit.
- Fiecare individ face parte din mai multe sisteme (familie, școală, grupul de prieteni, grupul de colegi) iar consilierul îi ajută să negocieze între aceste sisteme.
- Consilierul școlar poate juca un rol important în viața elevilor supradotați.
- Consilierul școlar poate avea atitudini care interferează cu relația de ajutor (supradotarea înseamnă ușurință, lipsa problemelor, avantaje nedrepte, aroganță, elitism).
- Cei mai mulți elevi supradotați se opun consilierii.

La acestea J. Peterson adaugă alte idei generale:

- Toți au nevoie să fie ascultați și luați în serios.
- Toți au nevoie de suport indiferent de cât de puternici sau plini de succes ar fi.
- Uneori toți se simt stresați.
- Toți sunt sensibili la tensiunile din familie.
- Uneori toți se simt furioși.
- Uneori toți se simt incapabili și inapți social.
- Uneori toți sunt îngrijorați în legătură cu viitorul lor.
- Toți au nevoie să discute deschis despre problemele sociale și emoționale.

Definiția consilierii se descrie de asemenea printr-o serie de asumpții asumate de autoare:

- Consilierea este pentru oamenii normali.
- Consilierii ascultă cu atenție pentru a afla ce simt și gândesc oamenii, ce le place și ce nu le place, ce îi face confuzi.
- Consilierii îi pot ajuta pe oameni să se simtă mai bine și să trăiască mai eficient.
- Consilierii îi pot ajuta pe oameni să nu se mai simtă blocați în legătură cu vreun aspect de viață.
- Consilierii îi pot ajuta pe oameni să facă schimbări.
- Consilierii îi pot ajuta pe oameni să prevină problemele.
- Consilierii îi pot ajuta pe oameni să-și descopere și să-și afirme punctele tari.
- Consilierii caută partea bună a oamenilor și nu judecă sau critică.
- Consilierii încearcă să-i ajute pe oameni să-și rezolve problemele, mai degrabă decât să dea sfaturi.
- Consilierii îi ajută pe oameni să dea sens situațiilor confuze sau complicate.
- Consilierii pot oferi un suport sigur pentru perioadele de criză.
- Consilierii cred că, cu puțin ajutor, oamenii pot găsi soluții pentru a depăși situațiile dificile și a merge mai departe.

În concepția autoarei consilierea se centrează pe problemele de dezvoltare ale oamenilor normali, pe resursele personale și pe creșterea personală. Consilierea este centrată pe prezentul persoanei și îi respectă trecutul.

Rolul consilierului este complex pornind de la autoreflecție (pentru a evita implicarea prea înaltă sau insuficientă în problemele clientului) pentru a fi capabil să intre în lumea clientului cu scopul de a-i înțelege supradotarea şi problemele care vin o dată cu ea; consilierul este cel care validează emoțiile copilului supradotat, imaginea sa şi îl asigură ca manifestările sale sunt normale şi de acceptat.

Rolul clientului este de a se implica activ în procesul consilierii, în realizarea temelor, în a aplica descoperirile făcute şi de a exersa abilitățile în afara cadrului de consiliere, de a trece la un mod de viață mai eficient.

Scopurile consilierii sunt creşterea gradului de conştientizare de sine, îmbunătățirea abilităților, creşterea personală pentru a susține o dezvoltarea sănătoasă socială şi emoțională.

Relația de consiliere este fundamentală pentru proces şi trebuie să fie una colaborativă, de încredere.

Procesul de consiliere promovat de modelul centrat pe dezvoltare are în vedere focalizarea pe soluții, este de scurtă durată şi presupune centrarea pe persoană pentru ca aceasta să se simtă valorizată şi validată, să aibă oportunitatea de autoreflecție, să dezvolte abilități de articulare a emoțiilor şi gândurilor. Copiii supradotați apreciază colaborarea şi feedback-ul primit în legătură cu propria persoană.

Modelul de consiliere a supradotaților include elemente atât proactive cât şi reactive. Pentru a preveni problemele de dezvoltare, consilierul se poate focaliza pe construirea de abilități legate de articularea problemelor afective, oferirea de informații psihoeducaționale referitoare la variatele provocări pe care le prezintă dezvoltarea în condițiile supradotării, oferirea de susținere în timpul şi înaintea instalării perioadelor tranzitorii, fiind o prezență suportivă în momente dificile. Toate aceste strategii şi roluri sunt adecvate consilierii şcolare, iar rezultatul îl reprezintă sănătatea socială şi emoțională.

Când consilierea este cerută sau căutată de către client înseamnă că problemele derivate din supradotare se intersectează ți se suprapun şi necesită o abordare centrată pe soluții sau dintr-o perspectivă sistemică şi de dezvoltare. Autoarea propune o reprezentare grafică pentru modelul său de consiliere adresat copiilor şi adolescenților supradotați (adaptare după J. Peterson, 2007):

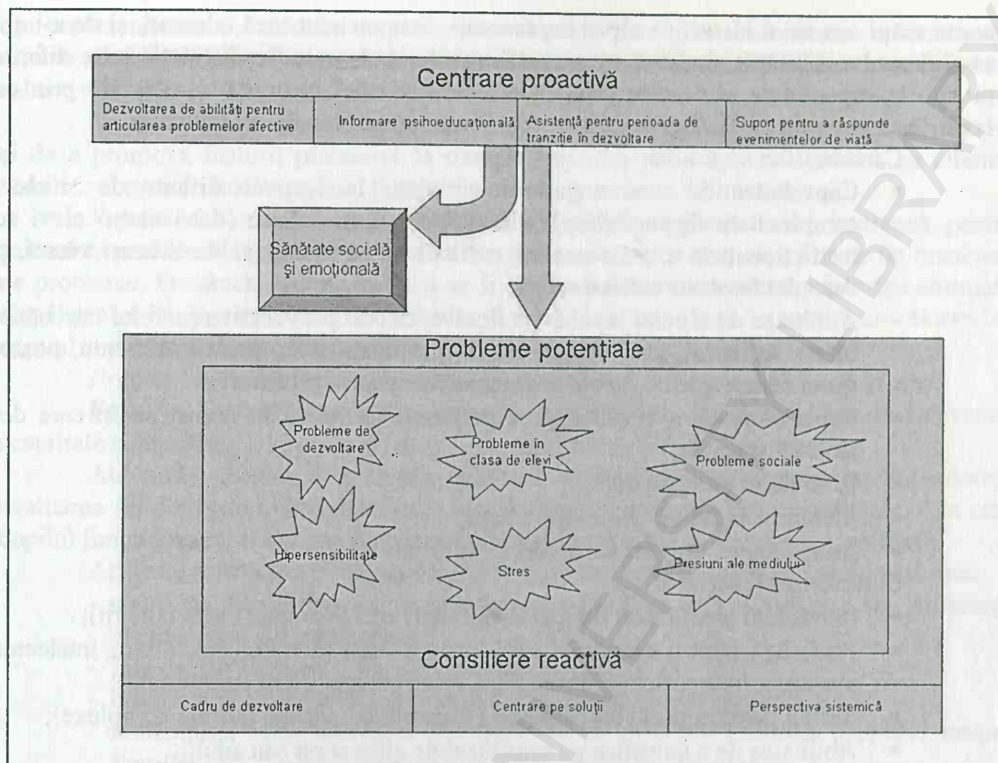


Figure 3. Model de consiliere adresat copiilor şi adolescenţilor supradotaţi (adaptare după J. Peterson)

Jane Peterson aplică modelul de consiliere în situaţia subrealizării sau a realizării extrem de înalte (în această situaţie clienţii se confruntă cu probleme legate de identitate, autonomie, nevoia de a găsi sens şi direcţie, abuz, stres determinat de presiuni interne sau externe, anxietate, explozii de furie, divorţul părinţilor, abuz de substanţe, depresie), precum şi situaţiilor ce ţin de relaţionarea cu familia.

V.2.1.4. Model de consiliere pentru copiii şi adolescenţii înalt supradotaţi – C. Boland şi M. Gross

Catherine Boland este psiholog clinician şi a lucrat în cadrul centrului de Informare, Resurse şi Cercetare în Educaţia pentru Supradotaţi (Gifted Education Research, Resources and Information Centre – GERRIC) la Universitatea New South Wales din Sidney, Australia.

Miraca U. M. Gross este directoarea Gifted Education Research, Resources and Information Centre – GERRIC la Universitatea New South Wales din Sidney, Australia, fiind o personalitate recunoscută în domeniul educaţiei pentru supradotaţi, membră în bordul World Council for the Gifted Education în perioada 1995 – 1999.

Definiţia supradotării care fundamentează modelul este cea propusă prin modelul diferenţial al lui Gagné care accentuează ideea de transformare a potenţialului înalt în performanţă înaltă, respectiv talent recunoscut prin contribuţia unor factori facilitatori ce ţin de personalitate (motivaţie, recunoaşterea şi acceptarea propriilor abilităţi, stimă de sine realistă, organizare) şi de mediu (contextul social, persoanele semnificative, oferta şcolii, evenimente semnificative). Conform modelului lui Gagné, responsabilitatea şcolii şi a

comunității este de a identifica elevii supradotați, care nu sunt încă talentați, și de a-i ajuta să-și dezvolte abilitățile pentru a atinge performanțe. Autoarele fac distincție între diferitele nivele de supradotare și descriu principalele caracteristici cognitive și afective prin care copiii înalt supradotați se diferențiază de copiii supradotați sau de cei obișnuiți.

Caracteristici cognitive:

- Capacitatea de a se angaja în activități intelectuale dificile de nivele de complexitate disponibile elevilor de vârstă mai mare (dacă acești elevi sunt restricționați la a urma același curriculum ca și colegii de aceeași vârstă, pot dezvolta frustrare intelectuală);
- Abilitatea de a pune întrebări reflexive, uneori provocative (nivelul întrebărilor, foarte sofisticat, care explorează în profunzime un anumit domeniu, poate fi deconcertant pentru colegi și amenințător pentru profesori);
- Capacitatea de a vedea și crea patternuri și relații în domeniul în care dețin abilități speciale;
- Ritm rapid de învățare;
- Memorie extrem de bine dezvoltată;
- Incapacitatea de a urma ritmuri lente de învățare.

Caracteristici afective:

- Intensitate emoțională (reacții emoționale mai profunde decât colegii);
- Preferința pentru compania copiilor mai mari (datorită dezvoltării intelectuale avansate, intereselor pentru lectură, relativei maturități emoționale);
- Simțul justiției și al corectitudinii (capabili de judecăți morale complexe);
- Abilitatea de a empatiza cu sentimentele altor copii sau adulți;
- Simțul umorului matur.

Definiția consilierii din perspectiva acestui model combină o abordare practică bazată pe dovezi în tratamentul distresului psihologic cu o serie de cunoștințe referitoare la caracteristicile unice cognitive și socioafective ale copiilor supradotați. Consilierea pentru copiii supradotați și talentați și familiile acestora vizează facilitarea rezolvării independente de probleme și a schimbării comportamentale, cognitive și emoționale. Autoarele propun o abordare clinică – experimentală a consilierii, care presupune că distresul psihologic este trăit ca rezultat al proceselor comportamentale, cognitive, sociale și fiziologice. Examinarea acestor factori (determinanți sau de menținere) este importantă pentru procesul consilierii. Borland și M. Gross stabilesc câteva trăsături diferențiatoare între modelul propus și intervenția clasică cognitiv-comportamentală (CBT): ritmul consilierii, gradul de abstractizare a conținutului, nivelul explicitării rațiunii tratamentului, gradul în care consilierul practician se angajează într-o discuție filosofică. În aplicarea modelului CBT pentru consilierea copiilor supradotați, consilierul pornește de la premisa că aceștia au capacitate de gândire abstractă, nivele înalte de introspecție, preferințe pentru explicații și discuții detaliate.

Rolul consilierului este preluat din abordarea rogersiană, cu accent pe capacitatea de acceptare necondiționată și empatie. Consilierul are un rol dinamic, intervenind prin reflectări, reformulări și clarificări ale răspunsului, pentru a se asigura de acuratețea conținuturilor vehiculate precum și de starea clientului (se simte ascultat, înțeles). Rolurile consilierului se schimbă în funcție de nivelul intervenției (în primele etape, ale evaluării și instruirii consilierul este mai activ, pentru ca mai spre finalul procesului să lase rolul activ clientului, iar participarea sa să se diminueze).

Rolul clientului este cel al unui individ angajat într-un proces comun de rezolvare de probleme. Formatul, ritmul și designul sesiunilor de consiliere necesită o participare activă

din partea clientului. Modelul experimental implică participarea clientului la experienţe directe „in vivo”, la realizarea de sarcini acasă, ceea ce întăreşte necesitatea asumării unui rol activ.

Scopul consilierii este de a-l abilita pe copilul supradotat, de a reduce factorii de risc şi de a promova factorii protectivi în mediul copilului. Consilierul împreună cu clientul stabilesc scopurile intervenţiei în funcţie de lista de probleme definite iniţial.

Relaţia de consiliere este colaborativă, activă, implică lucrul împreună pentru selectarea problemelor, oferire de feedback regulat, adoptarea unei abordări de tip rezolvare de probleme. O caracteristică a relaţiei ar fi determinată de necesitatea adecvării atitudinii consilierului la vârsta mentală a clientului şi nu la cea cronologică (acest lucru determină copilul supradotat să se simtă acceptat, înţeles, validat).

Procesul consilierii parcurge patru faze, fiecare din ele având un scop în sine.

Faza 1: Evaluarea simptomelor prin înregistrarea caracteristicilor de frecvenţă, severitate şi durată;

Autoarele propun o grilă de evaluare a copiilor şi adolescenţilor supradotaţi, evaluarea fiind un prilej de dobândire a unei înţelegeri profunde vis-a vis de modul în care copilul funcţionează; evaluarea îl poate implica activ pe client în procesul consilierii.

Ariile ce urmează a fi acoperite prin realizarea evaluării copiilor supradotaţi sunt:

- stabilirea felului în care copilul percepe prezenţa sa la consiliere şi clarificarea eventualelor percepţii greşite;
- înţelegerea problemei din perspectiva copilului;
- clarificarea altor probleme şi verificarea condiţiilor de comorbiditate;
- dobândirea unei înţelegeri profunde în ce priveşte viziunea copilului asupra familiei sale şi a celorlalte persoane semnificative din viaţa sa;
- clarificarea imaginii copilului în ce priveşte reţeaua sa socială.

Evaluarea adolescenţilor supradotaţi este în acelaşi timp o ocazie de a iniţia o relaţie de colaborare şi de manifestare a empatiei, ariile acoperite fiind:

- o descriere completă a problemei – frecvenţă, durată, severitate, dezvoltare;
- stabilirea elementelor ce se asociază cu problema prezentată (fiziologice, cognitive, comportamentale, antecedente, consecinţe, factori facilitatori);
- identificarea factorilor de menţinere – reîntăriri pozitive, evitare, context social,
- dezvoltarea informaţiilor;
- sănătate;
- istoric şi sumarizare a tratamentelor anterioare;
- înţelegerea motivaţiei şi aşteptărilor adolescentului faţă de rezultatul tratamentului.

În etapa evaluării, formularea problemei este o modalitate eficientă de sumarizare şi recadrare a problemei prezentate de client dintr-o perspectivă cognitiv-comportamentală.

Faza 2: Învăţare cognitivă şi comportamentală - include instrucţii explicite (referitoare la „modelul cognitiv”, tehnici de relaxare) şi intervenţii cognitiv comportamentale pentru a promova schimbarea; Borland şi Gross (2007) descriu tehnicile de consiliere preluându-le pe cele specifice consilierii cognitiv-comportamentale pe care le consideră adecvate intervenţiei pentru copiii şi adolescenţii supradotaţi. Autoarele au găsit că anumite patternuri de gândire negativă sunt foarte frecvente la nivelul clienţilor supradotaţi: gândirea absolutistă, gândirea în alb şi negru, fenomenul „impostorului”, gândirea catastrofică, gândirea perfecţionistă.

Faza 3: Aplicarea rezultatelor învăţării în practică – aplicarea abilităţilor învăţate în timpul şedinţelor de consiliere (această fază poate cuprinde expuneri sau experimente comportamentale);

Faza 4: Prevenirea recăderii şi finalizarea terapiei – pregătirea persoanei pentru terminarea terapiei şi focalizarea pe scopurile viitoare şi pe punctele tari personale; planificarea obiectivelor viitoare, intervenţie psihoeducaţională, posibilă referire către un program de mentorat.

Aplicabilitatea modelului este foarte largă, autoarele prezentând din cazuistica cu care s-au confruntat în cadrul centrului de consiliere: perfecţionism, anxietate, dificultăţi sociale, depresie, probleme de gestiune a sensibilităţii extreme; la aceste probleme se adaugă anumite condiţii de comorbiditate, cum ar fi ADHD, sindromul Asperger, care descriu „dubla excepţionalitate".

	Faza 1: Evaluare
	Consilierul şi clientul colaborează pentru formularea problemei
	Interviu cu copilul Interviu cu părinţii Colectare de date psihometrice Măsurători de tip self- report
	Faza 2: Învăţare cognitiv-comportamentală
Tehnici comportamentale:	Relaxare musculară progresivă Recompense Planificare evenimentelor plăcute
Tehnici cognitive	Prezentarea modelului cognitiv Identificarea gândurilor Disputarea gândurilor Confruntare Exagerare
	Faza 3: Aplicare practică
	Experiment comportamental Expunere sistematică Asumarea de riscuri sistematică Reevaluare cognitivă
	Faza 4: Prevenirea recăderii şi finalizarea terapiei
	Planificarea situaţiilor cu risc înalt Trimiterea către alte agenţii

Figure 4. Terapia cognitiv-comportamentală pentru copii şi adolescenţii supradotaţi (adaptare după Borland şi Gross, 2007)

V.2.1.5. Model terapeutic pentru consilierea copiilor şi adolescenţilor supradotaţi: Formarea Identităţii de Supradotat – A. Mahoney, D. Martin, M. Martin

Andrew Mahoney este consilier specializat în terapie de cuplu şi familie şi conduce un centru de consiliere pentru persoane supradotate şi talentate. Este cunoscut ca un pionier în domeniul consilierii şi psihoterapiei pentru supradotaţi, a făcut parte din bordul Departamentului de Consiliere şi Orientare al National Association for Gifted Children. Don Martin este licenţiat în neuropsihologie, directorul programului de consiliere şcolară din Youngstown State University, cu o experienţă de peste 30 ani în lucrul cu copiii supradotaţi.

Magy Martin este directorul serviciului de consiliere al Colegiului Thiel şi membru al şcolii doctorale de psihologie din Walden University. A dezvoltat workshopuri pentru a oferi suport studenţilor supradotaţi, iar în cadrul şcolii doctorale susţine un curs de metode de consiliere a supradotaţilor.

Conform acestui model *supradotarea* şi *dezvoltarea holistică a identităţii* sunt două concepte inseparabile. Modelul Formării Identităţii de Supradotat este un instrument care îi ajută pe consilieri să identifice şi să înţeleagă supradotarea pentru a folosi aceste informaţii ca bază pentru intervenţiile prin consiliere. Acest model îi ajută pe indivizii supradotaţi să-şi exploreze şi să-şi întărească identitatea o dată cu creşterea stării de bine şi asumarea propriului potenţial. Autorii arată că modelul formării identităţii transcende stadiul de simplă identificare ce oferă răspuns la întrebarea „Cine sunt eu?" şi ajunge la un nivel esenţial ce oferă răspuns la întrebarea „Care este ţelul meu?" (Mahoney, Martin, Martin, 2007)

Definiţia supradotării asumată de autorii modelului combină o varietate de concepţii existente în literatură şi aşează în centru căutarea identităţii ca fiind o componentă specifică pentru supradotare. Supradotarea este văzută ca o abilitate excepţională într-una sau mai multe arii, cum ar fi cea intelectuală, artele sau creativitatea personală; autorii speră că orice definiţie a supradotării aduce un plus de cunoaştere referitoare la complexitatea, procesualitatea şi nuanţarea formării identităţii de supradotat. Convingerea că absenţa unui proces adecvat de dezvoltare poate inhiba atributele supradotării la anumiţi indivizi este o parte inerentă definiţiei asumate ca fundamentare pentru dezvoltarea modelului formării identităţii.

Conform *Modelului de formare a identităţii de supradotat*, copiii supradotaţi prezintă un potenţial nelimitat şi caracteristici nelimitate, mai degrabă decât nişte caracteristici bine conturate. Caracteristicile sunt de fapt nişte descrieri pe larg a interacţiunii complexe dintre calităţile deosebite ale potenţialului fiinţei umane şi calităţile asociate cu dezvoltarea asincronă a copilului supradotat. În acest sens autorii consideră ca fiind specifice următoarele caracteristici (Winner, 1996, apud Mahoney, Martin, Martin, 2007): gândire creativă, teoretică şi abstractă; procesare independentă, inventivă şi nonconformistă; sensibilitate instinctivă; stare de alertă; intuiţie; intensitate – perioade de concentrare; orientare estetică; preferinţă pentru autoritate orientată democratic; compasiune, teama de a-i pierde pe ceilalţi; stil exploratoriu de învăţare.

La baza modelului de consiliere stă modelul de formare a identităţii de supradotat (Mahoney, 1998) care se dezvoltă pe baza a patru constructe fundamentale – constructe ce reprezintă forţele care influenţează şi determină formarea identităţii de supradotat: **validare, afirmare, afiliere, afinitate**.

Validarea reprezintă recunoaşterea existenţei unei dezvoltări diferite a comportamentelor, cogniţiilor şi emoţiilor şi se fundamentează pe recunoaşterea primită din partea relaţiilor semnificative (cu sine, părinţii, profesorii, instituţiile, persoane în poziţii de autoritate). Deşi supradotarea poate fi validată prin evaluările academice, recunoaşterea primită din partea persoanelor semnificative contribuie la creşterea personală. Lipsa validării duce la scăderea motivaţiei şi definirea supradotării într-o manieră restrictivă.

Afirmarea presupune că supradotarea este integrată intrapersonal şi extern (interpersonal) şi se regăseşte în recunoaşterea şi reîntărirea oferite de procese şi persoane semnificative (experienţe şi medii de învăţare îmbogăţite, interacţiuni deschise cu lumea).

Afilierea presupune asocierea cu indivizi care împărtăşesc aceleaşi interese în cadrul unui grup, fără a se pierde identitatea (oportunitatea de a fi în contact cu o comunitate care susţine supradotarea).

Afinitatea se referă la conexiunea cu lumea pentru a-şi atinge scopurile stabilite în viaţă. Afinitatea oferă provocări adecvate şi stimulare pentru dezvoltarea atributelor personalităţii supradotate; lipsa afinităţii creează anxietate, inhibă dezvoltarea identităţii de supradotat, şi duce la alienare.

Mahoney (1998) a identificat 12 sisteme care influenţează dezvoltarea personalităţii copilului supradotat – forţe interne şi externe care au impact asupra formării identităţii şi asupra dezvoltării supradotării individuale. Modelul de Formare a Identităţii cere ca atât consilierul cât şi clientul să exploreze fiecare din aceste sisteme pentru a înţelege modul în care se dezvoltă personalitatea:

1. Sistemul Sinelui – include valorile şi convingerile personale;
2. Sistemul Familiei – include membrii familiei imediate;
3. Sistemul Familiei de Origine – valori, credinţe, tradiţii deţinute de generaţiile trecute ale familiei lărgite;
4. Sistemul Cultural – definirea supradotării în contextul dat de moştenirea culturală, gen, rasă, religie, etnie;
5. Sistemul Vocaţional – alegerile privind cariera, aspecte legate de dezvoltarea carierei;
6. Sistemul Mediului – mediul în care se dezvoltă persoana supradotată şi impactul mediului asupra formării personalităţii;
7. Sistemul Educaţional – educaţia formală sau informală a persoanei supradotate;
8. Sistemul Social – relaţiile semnificative cu colegii, familia şi comunitatea;
9. Sistemul Psihologic – se referă la dezvoltarea personalităţii şi la impactul psihologic al supradotării;
10. Sistemul Politic – politici care influenţează devenirea persoanei supradotate;
11. Sistemul Organic Fiziologic – legăturile comportamentale şi fiziologice cu supradotarea;
12. Sistemul de Dezvoltare – reprezintă dezvoltarea ciclului de viaţă a persoanei supradotate.

Multe dintre aceste sisteme se suprapun. Explorarea acestor sisteme duce la dobândirea înţelegerii modului în care se dezvoltă personalitatea individului supradotat.

Definiţia consilierii. Consilierea copiilor supradotaţi implică o varietate de procese şi moduri de intervenţie ca răspuns la complexitatea şi nevoile specifice supradotării. Consilierea în cadrul Modelului Formării Identităţii presupune intervenţii de tipul consultanţei, mentoratului, predării, pe lângă procesele de consiliere/psihoterapeutice formale, terapii alternative şi advocacy.

Rolul consilierului este determinant pentru validarea persoanei supradotate, necesită o abordare colaborativă pentru a întâmpina nevoile date de complexitatea personalităţii supradotate. Autorii încurajează extinderea modalităţilor de abordare din perspectiva mai multor orientări teoretice.

Rolul clientului este activ, implicat în identificarea aspectelor dezvoltării care au determinat dificultăţi şi confuzii în formarea identităţii. În opinia autorului (Mahoney, 1998) clientul ar trebui să fie de acord:

- să participe la identificarea scopurilor consilierii;
- să identifice ameninţările care pun în risc atingerea scopurilor, dar şi resursele pentru a elimina ameninţările;
- să creadă că pot fi mai eficienţi şi pot avea sentimentul controlului în propria viaţă;
- să schimbe comportamentele lor de apărare;
- să fie demn de încredere şi să comunice deschis.

Scopurile consilierii în cadrul modelului sunt:
- asistarea clientului în procesul de formare a identității;
- dezvoltarea și integrarea celor patru constructe care participă la formarea identității (validare, afirmare, afiliere, afinitate) într-un cadru congruent cu identitatea clientului și atributele date de supradotare;
- oferirea de suport și respect;
- oferirea oportunității de a utiliza potențialul înalt;
- oferirea către profesori, părinți, consilieri a unui model complex care reflectă diversitatea populației supradotate pentru a lucra cu copiii supradotați;
- oferirea unui cadru de consiliere care include varietatea asociată cu supradotarea pentru evaluarea, orientarea și intervenția în procesul de consiliere.

Relația de consiliere oferă un mediu securizant, de încredere pentru împărtășirea experiențelor și pentru asumarea de către copilul supradotat a condiției de vulnerabilitate.

Procesul de consiliere permite identificarea gradului în care constructele dezvoltării identității (validare, afirmare, afiliere, afinitate) interacționează cu cele 12 sisteme care au impact la nivelul persoanei supradotate. Autorii propun un instrument grafic care să susțină activitatea consilierului (Modelul de Formare a Identității de Supradotat, Mahoney, 1998):

Grila GIFM (Gifted Identity Formation Model)	**VALIDARE**	**AFIRMARE**	**AFILIERE**	**AFINITATE**
Sine				
Familie				
Familia de origine				
Cultural				
Vocațional				
Educațional				
Mediu				
Social				
Psihologic				
Politic				
Fiziologic				
Dezvoltare				

Aplicabilitatea modelului este largă, autorii prezentând doar o parte dintre problemele cele mai des întâlnite în practica terapeutică: subrealizare, izolare, agresivitate, tulburări de comportament, dificultăți de relaționare, abuz de substanțe, anxietate, depresie, tulburări de adaptare.

V.2.1.6. Modelul „Anotimpurile schimbării" – aplicații ale elementelor științifice și spirituale în domeniul dezvoltării talentului – B. Kerr

Barbara Kerr este profesor de consiliere psihologică la Universitatea din Kansas. A dezvoltat cercetări în domeniul dezvoltării talentului, ocupându-se în mod special de problematica fetelor și femeilor supradotate. Modelul său de consiliere provine dintr-o îndelungată practică psihologică de asistare a indivizilor extrem de dotați și talentați și combină abordări științifice, validate, cu abordări terapeutice alternative derivate din practicile spirituale orientale.

Definiția supradotării: Supradotarea este potențialul pentru performanța extraordinară într-un domeniu valorizat, fiind dovedită prin inteligența înaltă și capacitatea

de a canaliza această inteligență spre expertiza într-un anumit domeniu (teoretic sau practic). Autoarea adoptă o viziune holistică asupra termenilor de inteligență şi supradotare pentru a înțelege fenomenul şi modalitatea în care poate fi un predictor pentru realizări extraordinare într-un anumit domeniu. Supradotarea este social construită şi implică manifestare extraordinară într-un anumit domeniu.

Definiția consilierii. Consilierea este o relație în care o persoană susține o altă persoană (clientul) spre a realiza schimbări comportamentale care îl vor ajuta să-şi împlinească potențialul intelectual, social, fizic şi spiritual astfel încât să contribuie la starea de bine şi la binele general.

Rolul consilierului constă în a convinge clientul să atingă propriile obiective şi să găsească calea spre auto-vindecare. Abordarea Barbarei Kerr combină multiple aspecte terapeutice adecvate nevoilor fiecărui client.

Rolul clientului este de a se angaja împreună cu consilierul în propriul demers terapeutic, participă activ şi nu este un recipient pasiv al procesului.

Scopul consilierii este schimbarea – în direcția sănătății psihologice şi a autoactualizării. Prin sănătatea psihologică autoarea înțelege abilitatea de a iubi şi abilitatea de a munci (preluate din abordările psihanalitice) la care adaugă abilitatea de a se conecta cu ceva ce transcende propria persoană, o idee, o cauză, o credință, considerând că această abilitate este o premisă pentru adevărata auto-actualizare (Maslow, 1999, apud Kerr, 2007).

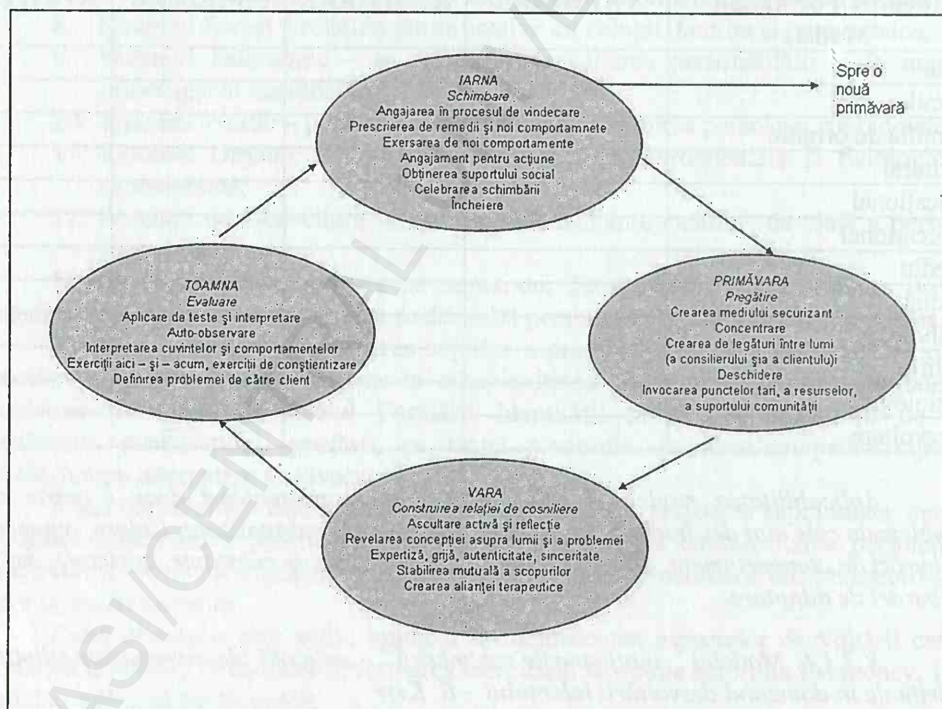


Figure 5. Anotimpurile schimbării în consiliere (Adaptare după B. Kerr, 2007)

Relația de consiliere este foarte importantă, face parte din însuşi procesul de consiliere şi presupune autenticitate, securitate, încredere astfel încât clientul să depăşească orice rezistență la schimbare.

Procesul de consiliere este văzut ca o intervenție scurtă, care se încheie imediat ce schimbarea s-a produs şi combină tehnici variate din multiple abordări (gestaltiste,

experiențiale, biblioterapie). Autoarea propune un model metaforic pentru a descrie procesualitatea modelului său de consiliere, folosind simbolul anotimpurilor pentru a configura procesul consilierii ca un ciclu de naştere, creştere, înflorire, încheiere şi renaştere.

Modelul îşi găseşte aplicabilitatea pentru disfuncții socio-emoționale, anxietate, depresie, blocaje ale creativității.

V.2.1.7. Modelul actiotopic - A. Ziegler şi H. Stoeger

Albert Ziegler este profesor de psihologie şi directorul centrului de Ştiinţe Educaționale de la Universitatea din Ulm, este directorul Centrului de Consiliere şi cercetare pentru Supradotați, editorul şef al publicației High – Ability Studies.

Heidrun Stoeger este conferențiar la Universitatea din Ulm, absolventă de studii în psihologie şi matematică. Este coordonatoarea departamentului de cercetare din cadrul Centrului de cercetare şi consiliere pentru supradotați al Universității Ulm.

Autorii *definesc supradotarea* prin modelul actiotopic, propunând termenul de *actiotop* care defineşte totalitatea acțiunilor realizate de către un individ. Supradotarea este conceptualizată din perspectiva realizărilor, a acțiunilor dezvoltate de individ. La configurarea supradotării contribuie identificarea unui traseu de învățare (learning path) care acoperă distanța dintre nivelul actual al performanței şi un nivel considerat excelent. Autorii oferă trei perspective de examinare a constructului actiotop (componențială, dinamică şi sistemică)

În ce priveşte componentele actiotopului, acesta poate fi descris prin patru elemente: repertoriul de acțiuni, scopurile, spațiul acțiunii subiective şi mediul. *Repertoriul de acțiuni* cuprinde totalitatea acțiunilor pe care un individ le poate executa la un moment dat. Pentru a putea executa o acțiune, individul are nevoie să stabilească un *scop*. Întrucât individul are la dispoziție o varietate foarte largă de execuție a acțiunilor, este necesară construirea unui *spațiu subiectiv* ce cuprinde acțiunile care reprezintă cele mai adecvate modalități de atingerea a scopurilor propuse. *Mediul* influențează alegerea acțiunii de executat din cadrul repertoriului de acțiuni. O particularitatea a mediului o constituie domeniul talentului, reprezentând aria în care individul, după parcurgerea unui lung proces de învățare, este capabil să execute acțiuni excelente.

Perspectiva dinamică asupra actiotopului arată că repertoriul de acțiuni este dinamic, că individul trebuie să găsească cele mai bune acțiuni pentru a fi eficient şi a avea succes într-un anumit domeniu de expresie a talentului; de asemenea individul are nevoie să recunoască caracteristicile care îl vor conduce la atingerea scopului şi să fie flexibil pentru a se angaja în execuția de acțiuni variate. Pentru ca un actiotop să fie subiectul unei adaptări trebuie să fie disponibil pentru modificări.

În concepția autorilor individul supradotat se găseşte într-un sistem, iar consilierea nu are în centru numai persoana ci un sistem, în acest caz actiotopul unei persoane. Astfel *definiția consilierii* pentru supradotați ar fi „conversație într-o atmosferă suportivă al cărei scop este să stabilizeze şi/sau să modifice un actiotop, pentru care a fost identificat un traseu de învățare către excelență, cu obiectivul de a stabili acțiuni mai eficiente într-un anumit domeniu de expresie a talentului”(Ziegler, Stoeger, 2007). În centrul consilierii se găseşte sistemul complex format de persoana supradotată şi mediul în care ea funcționează. Cadrul consilierii este construit de traseele de învățare identificate.

Scopul consilierii constă în adaptarea progresivă prin modificarea actiotopului la un domeniu de expresie a talentului şi dezvoltarea unui repertoriu de acțiuni eficiente care să conducă la excelență.

Modelul consilierii propune o abordare sistemică în care interacţionează două actiotopuri (al consilierului şi al consiliatului)

Rolul consiliatului este de a găsi, a identifica un traseu de învăţare către excelenţă. Punctul de interacţiune între cele două sisteme îl reprezintă domeniul talentului.

Modelul de consiliere propus de cei doi autori germani este integrat unui model de identificare a supradotării ENTER (Explore, Narrow, Test, Evaluate, Review), model care urmăreşte identificarea acelui traseu de învăţare care permite actiotopului unei persoane să evolueze şi să atingă excelenţa.

ENTER este un acronim care integrează numele a celor cinci faze ale diagnozei (explorare, îngustare, testare, evaluare şi revizuire). Faza de explorare permite cunoaşterea şi analiza actiotopului; faza de îngustare presupune analiza din perspectiva posibilităţilor potenţiale de a obţine excelenţa într-un anumit domeniu de expresie a talentului; faza de testare încearcă să identifice şi să valideze un anumit traseu de învăţare care duce eficient la excelenţă; faza de evaluare urmăreşte să determine dacă traseul de învăţare propus a fost implementat cu succes; faza de revizuire presupune o analiză critică a traseului de învăţare ales în comparaţie cu alte trasee posibile; această ultimă fază urmăreşte îmbunătăţirea repertoriului de acţiuni ale diagnosticianului.

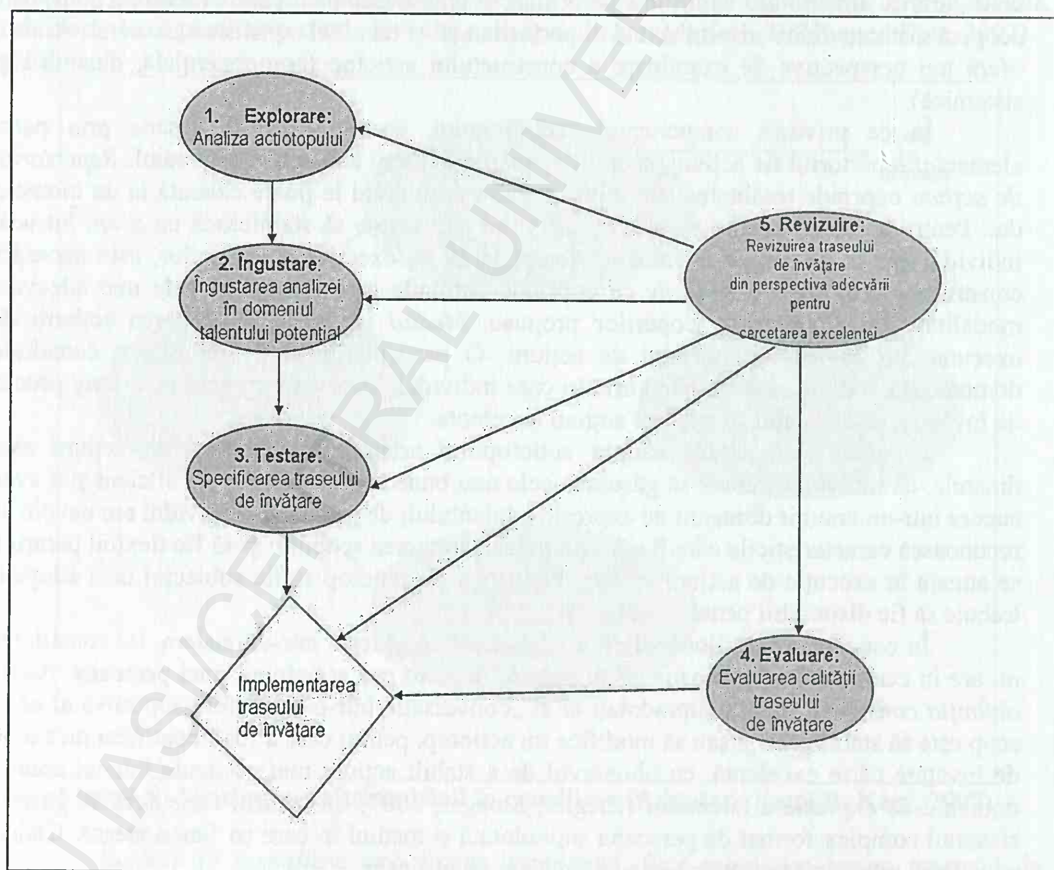


Figure 6. Modelul ENTER (adaptare după Ziegler şi Stoeger, 2007)

Modelul de consiliere este integrat fazei de testare şi se derulează prin intermediul a 11 paşi care alcătuiesc un ciclu de consiliere. Modelul poartă numele de 11-SCC (The 11 Step Counseling Cycle) şi reprezintă centrul fazei de testare, având scopul de a dezvolta un potenţial traseu de învăţare. Autorii ne propun o reprezentare grafică ce este semnificativă pentru înţelegerea conţinutului şi dinamicii fiecărei etape integrate în modelul de consiliere. Un ciclu de consiliere trebuie parcurs măcar o dată înainte de implementarea unui traseu de învăţare. Consilierea trebuie să fie un proces continuu în care individul primeşte suport fie pentru stabilizarea actiotopului fie pentru modificarea acestuia în vederea atingerii excelenţei într-un domeniu de expresie a talentului. După alegerea unui traseu de învăţare, ciclul de consiliere poate fi repetat, şi se încheie atunci când consilierul consideră că nu mai poate aduce contribuţii valoroase la devenirea clientului său.

Modelul îşi găseşte aplicabilitatea în consilierea carierei, pentru alegerea traseelor curriculare diferenţiate.

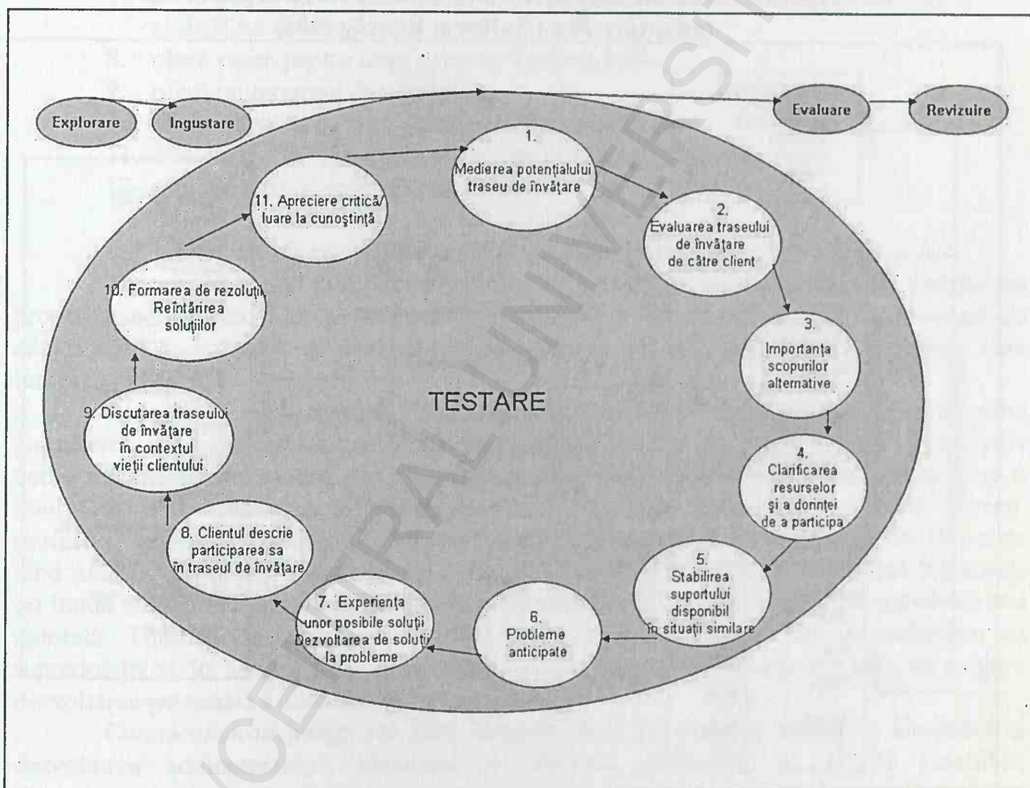


Figure 7. Ciclul de consiliere în 11 paşi în cadrul Modelului ENTER (adaptare după Ziegler şi Stoeger, 2007)

V.2.1.8. Modelul de orientare diferenţiată pentru supradotaţi – T. Safter, C. Bruch

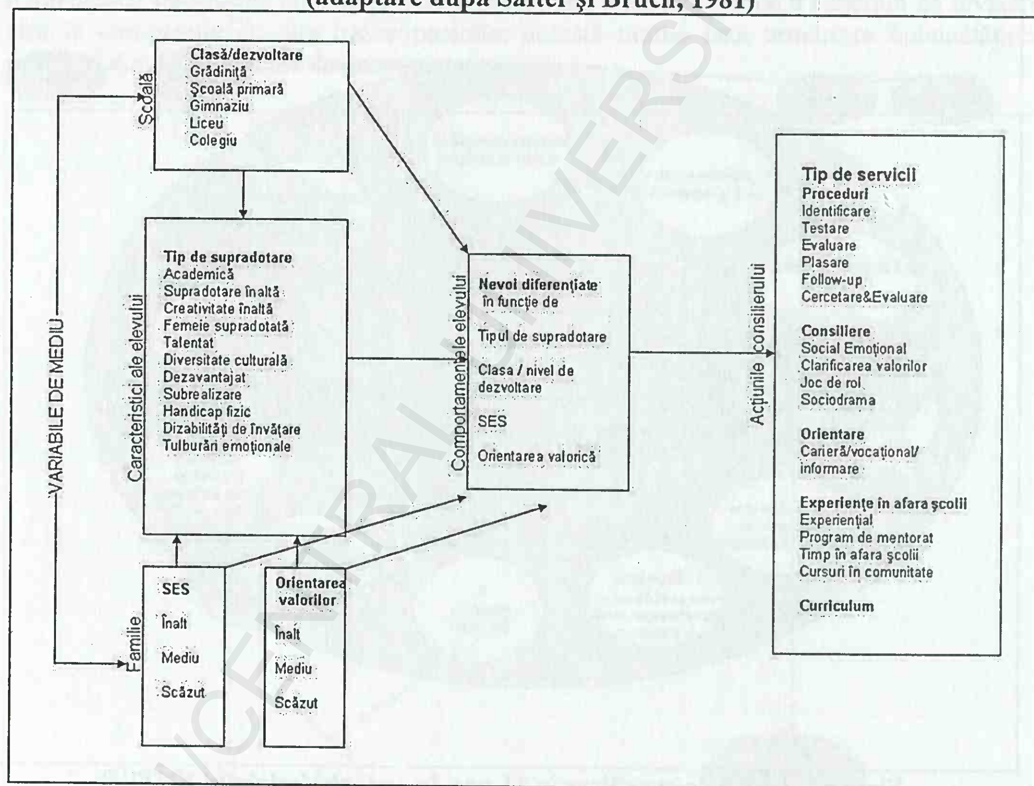
Modelul se prezintă ca un cadru structurat proiectat pentru a ajuta consilierul să diferenţieze serviciile de orientare/consiliere specifice copiilor supradotaţi în funcţie de o varietate de variabile determinante. Modelul de orientare diferenţiată (Differential Guidance for Gifted – DGG) se fundamentează pe varietatea tipurilor de supradotare şi recunoaşte nevoia intervenţiei diferenţiate în funcţie de dotarea înaltă specifică. Modelul DGG reprezintă o abordare proactivă, centrată pe sănătatea mentală, care presupune intervenţia

pentru o anumită problemă, dar este centrat pe proces. În determinarea procedurilor celor mai utile pentru orientarea şi consilierea copiilor supradotaţi, variabilele cele mai importante sunt tipul de supradotare, nivelul de dezvoltare, statusul socio – economic şi valorile familiei (felul în care familia apreciază educaţia).

Pentru a utiliza acest model specialistul va trebui să identifice categoria (categoriile) de supradotare a copilului, apoi să stabilească statusul socio-economic şi valoarea acordată educaţiei de către familie, iar în final va alege din lista serviciilor pe cel considerat a fi eficient în cea mai mare măsură.

Autorii propun modelul ca un proces continuu care nu depinde de instalarea vreunei crize, ci se constituie într-o măsură de prevenţie în domeniul sănătăţii mentale şi răspunde nevoilor afective ale copilului supradotat; de asemenea poate fi considerat ca mijloc de facilitare a dezvoltării intelectuale, cognitive, prin curriculumul propus de anumite servicii.

Figure 8. Modelul consilierii diferenţiate pentru supradotaţi (adaptare după Safter şi Bruch, 1981)



Autorii propun variate tipuri de servicii de sprijin, proceduri diverse de identificare (prin testare, evaluare), plasare (într-un program adecvat – de îmbogăţire sau accelerare). Serviciile de consiliere propuse pot fi individuale sau de grup (pentru probleme socio-emoţionale şi clarificarea valorilor) sau numai de grup (joc de rol, sociodrama). În ce priveşte serviciile de orientare stă în responsabilitatea consilierului ca fiecare copil supradotat să fie corect informat în legătură cu posibilele opţiuni şcolare şi profesionale. Experienţele din afara şcolii sunt propuse la iniţiativa consilierului dar sunt efectuate de către comunitate (copiii pot învăţa experienţial despre diverse profesiuni, îşi pot cultiva

diferite interese). Referitor la intervenţia prin curriculum, consilierul este consultant, profesorii fiind cei care execută.

Întrucât timpul de interacţiune a unui copil supradotat cu un consilier este limitat, şi de asemenea nu toate şcolile au servicii de consiliere, autorii propun ca variantă de orientare preventivă un „curriculum proactiv"(Safter, Bruch, 1981) care să îndeplinească următoarele caracteristici:

1. este flexibil şi poate fi individualizat;
2. este fundamentat pe nivele înalte de procesare a gândirii;
3. este creativ în abordare şi orientare;
4. permite îmbogăţirea, accelerarea, gruparea, dacă acestea răspund nevoilor copiilor supradotaţi;
5. permite acceptarea diversităţii stilurilor de învăţare;
6. oferă şanse claselor superioare, mai omogene;
7. oferă şanse dezvoltării afective prin propunerea unui program de training a abilităţilor de viaţă;
8. oferă şanse pentru timp petrecut în afara şcolii;
9. oferă un program de mentorat;
10. oferă şansa de a folosi resursele comunităţii;
11. este centrat pe viitor în prezentarea materialelor curriculare;
12. este proactiv şi susţine dezvoltarea.

V.2.1.9. Model de curriculum pentru consilierea adolescenţilor – T. Buescher

Thomas Buescher (1987, 2004) propune un model de curriculum pentru consilierea proactivă a adolescenţilor ce integrează două direcţii de orientare: una reprezentată de adolescenţii supradotaţi, şi cealaltă reprezentată de părinţi, profesori şi consilieri care lucrează cu aceştia.

Autorul îşi fundamentează modelul pe trei principii importante: în primul rând consilierea şi orientarea sunt recomandate mai degrabă într-un stadiu proactiv, preventiv decât într-un stadiu reactiv, de intervenţie; în al doilea rând copiii supradotaţi pot fi imobilizaţi între două tipuri de cerinţe: „presiuni" din partea expectanţelor celorlalţi (părinţi, profesori, colegi), şi „presiuni" din partea propriilor standarde extraordinare; în al treilea rând multipotenţialul şi supraexcitabilitatea adolescenţilor supradotaţi determină înţelegere profundă a dinamicii adaptării, această resursă poate fi exploatată în procesul consilierii sau ignorată. Thomas Buescher propune un curriculum pentru activitatea de consiliere cu supradotaţii şi în acelaşi timp o strategie de abordare a curriculumului care să asigure dezvoltarea personală a adolescentului supradotat.

Currriculum-ul integrează patru aspecte cheie în viziunea autorului: Creşterea şi dezvoltarea adolescentului; Identitate şi adaptare; Schimbări la nivelul relaţiilor; Dezvoltarea carierei. Aceste subiecte largi pot fi abordate în contexte diverse: în întâlniri individuale, în lucrul cu grupul sau chiar cu clasa de elevi. Autorul sugerează că acest curriculum poate fi implementat de profesori şi consilieri, ca program separat în şcoala gimnazială sau liceu, integrat fie în cadrul unui curs de dezvoltare personală, fie în cadrul cursurilor de literatură sau scriere. T. Buescher militează pentru consilierea proactivă considerând că aceasta încurajează înţelegerea profundă a propriei dezvoltări şi adaptări de către individul supradotat, iar această înţelegere îl va susţine pentru a atinge nivele optime ale dezvoltării şi obţinerea succesului într-un domeniu de manifestare a talentului excepţional.

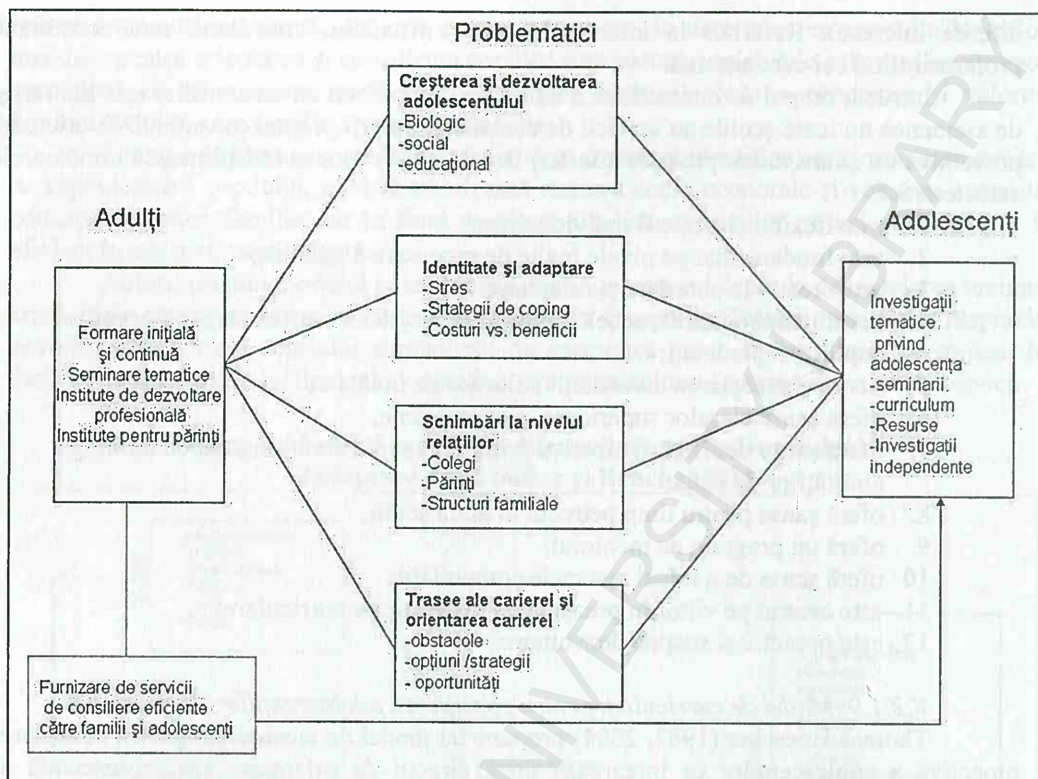


Figure 9.Model de curriculum pentru consilierea adolescenților (T. Buescher)

V.2.1.10 Model de consiliere a copiilor supradotați ce aparțin altor culturi – N. Colangelo

O categorie specială de copii supradotați este reprezentată de cei care aparțin altor culturi față de cea majoritară, iar această condiție specială prezintă nevoi specifice ce ar trebui întâmpinate într-un cadru de consiliere. Nicholas Colangelo şi Nancy Lafrenz (1981) au propus un model de consiliere a supradotaților care aparțin diversității culturale, stabilind o serie de principii de respectat de către consilieri: familiarizarea cu limbajul, valorile, patternurile sociale şi etica diferitelor culturi; convingerea că nici o cultură nu este mai bună decât alta; toate culturile aduc un plus în ceea ce priveşte supradotarea; conştientizarea provocărilor cărora trebuie să le facă față copiii supradotați în demersul lor de stabilire a identității în acord cu propria cultură şi cu valorile culturii majoritare.

Autorii propun modelul în urma unei analize referitoare la nevoile specifice ale copiilor supradotați ce provin din culturi minoritare şi constată că principalele nevoi de consiliere se centrează în jurul problematicii de construire a identității, deciziilor privind cariera, probleme de adaptare socială între cele două culturi, probleme derivate din conflictele interpersonale (Frasier, 1979, apud Colangelo, Lafrenz, 1981).

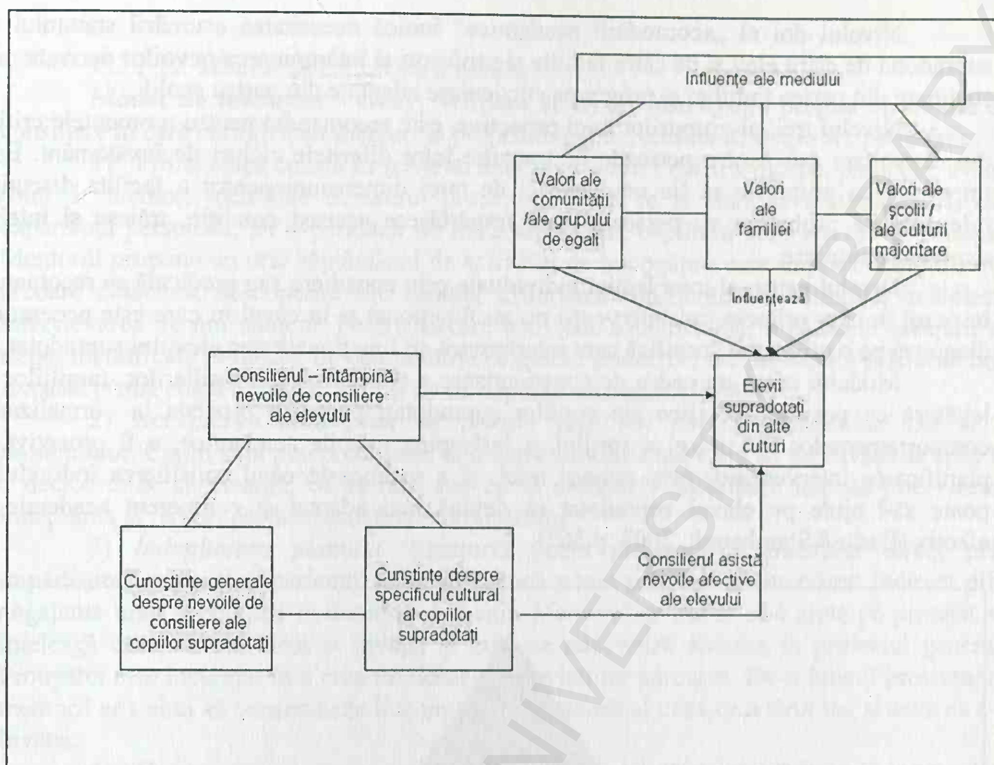


Figure 10. Model pentru întâmpinarea nevoilor de consiliere ale elevilor ce aparțin unor culturi diferite (adaptare după Colangelo și Lafrenz, 1981)

Colangelo și Zaffran (1979) descriu caracteristicile speciale ale acestei categorii de populație supradotată (stabilirea identității în propria cultură; păstrarea identității culturale în cadrul culturii majoritare pentru a-și realiza potențialul; coping în fața presiunilor egalilor de a nu avea succes în cultura majoritară; slabe abilități verbale și semantice; stil de învățare vizual; lipsa capacității de introspecție) care, în viziunea autorilor, ar trebui să fundamenteze atitudinea și perspectiva consilierului pentru a-i ajuta să-și construiască o identitate puternică, pozitivă, să încurajeze orientarea introspectivă și să-i asiste în dezvoltarea maximală a potențialului.

V.2.1.11. Model ierarhic pentru consilierea elevilor supradotați –Stambaugh &Stambaugh

Modelul este conceput ca o implicație în viața școlii a orientărilor filosofice pentru selecția curriculum-ului și evaluarea programelor, pentru a veni în ajutorul consilierilor, psihologilor și personalului școlar care se ocupă de consilierea copiilor supradotați. Autorii propun patru nivele de intervenție, de o intensitate crescătoare, ce ar trebui să existe în orice plan adresat educației copiilor supradotați.

Primul nivel al modelului indică o intervenție proactivă de explicitare a semnificației supradotării. Normalizarea comportamentelor și creșterea conștientizării asupra a ceea ce reprezintă supradotarea sunt considerate elemente necesare pentru introducerea în cadrul serviciilor de asistență atât a elevilor supradotați cât și a celor care participă la educația lor (profesori, consilieri, membri ai familiei).

Nivelul doi al „acomodării academice" indică necesitatea asumării statutului de supradotat de către elev şi de către familie şi profesori şi întâmpinarea nevoilor derivate prin susţinere din partea familiei şi programe curriculare adaptate din partea şcolii.

Nivelul trei, al grupurilor mici proactive, este recomandat pentru momentele critice din dezvoltare sau pentru perioade de tranziţie între diferitele cicluri de învăţământ. Este important ca grupurile să fie omogene şi de mici dimensiuni pentru a facilita discuţiile relevante pe probleme cu persoane care împărtăşesc aceeaşi condiţie, trăiesc şi înţeleg experienţe similare.

Nivelul patru, al intervenţiei individuale prin consiliere sau medicală se recomandă în cazul în care primele trei intervenţii nu au funcţionat şi în cazul în care este necesară o diagnoză pe o problemă specifică care interferează cu funcţionalitatea elevului supradotat.

Modelul oferă un cadru de conştientizare a educatorilor, consilierilor, familiilor în legătură cu nevoile specifice ale copiilor supradotaţi pentru a proceda la normalizarea comportamentelor lor unice, a sprijini şi întâmpina nevoile academice, a fi proactivi în planificarea intervenţiilor prin grupuri mici, şi a recunoaşte când consilierea individuală poate să-l ajute pe elevul supradotat să devină mai adaptat şi competent academic şi afectiv.(Baska&Stambaugh, 2008, p.362).

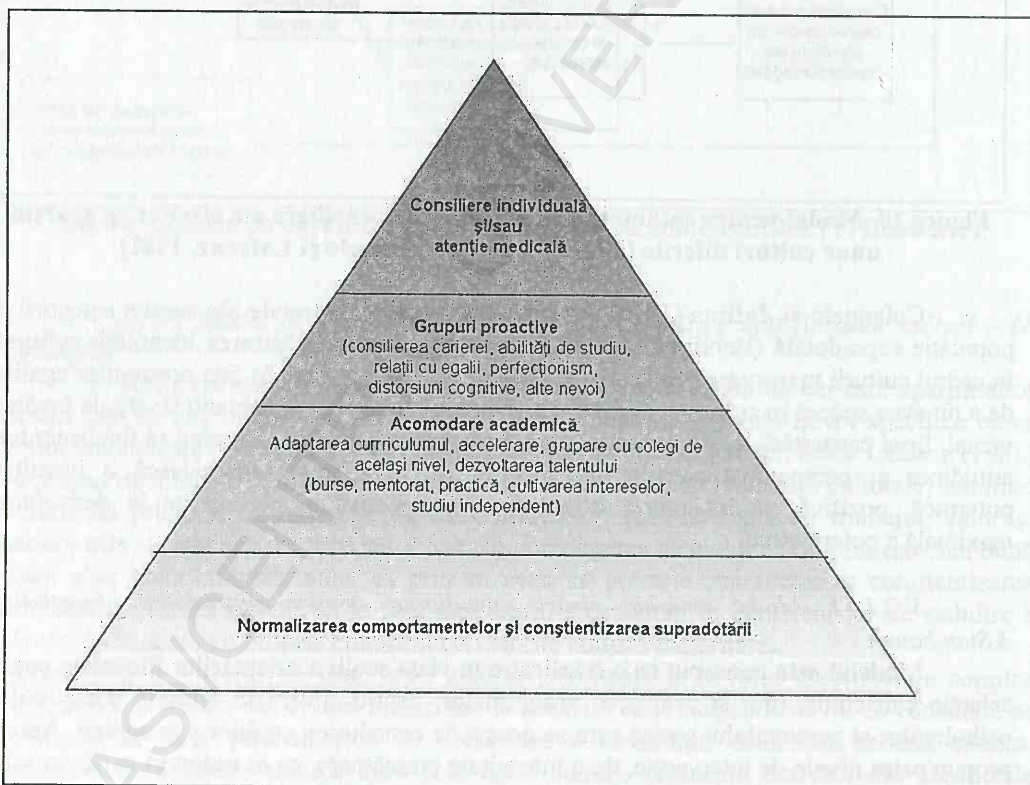


Figure 11. Model ierarhic pentru dezvoltarea socială, emoţională şi cognitivă a elevilor supradotaţi academic (adaptare după Stambaugh, 2002, apud Van Tassel-Baska şi Stambaugh, 2008)

V.2.1.12. Modele de consiliere a familiei

Model de mentorat - Gray, William şi Gray, Marilynne propun un model de consiliere în care părinţii sunt mentori ai propriilor copii. Aceasta strategie are patru faze:

1) Prima etapa constă în *scrierea unei propuneri*. Pentru a începe, părintele, având rolul de mentor, identifică în cadrul proiectului ceea ce ar dori să împărtăşească, din experienţa personală, pe o perioada de 8-12 săptămâni, copilului care are rol de protejat. Mentorul propune un orar săptămânal de activităţi de îmbogăţire care implică demonstraţii, predare didactică, descoperire sau creaţie, extinderea conştientizării culturale, întâlnirea, intervievarea de noi oameni. Pentru fiecare activitate săptămânală, rezultatele învăţării ar trebui identificate în funcţie de taxonomiile cognitive şi afective ale lui Bloom şi Krathwohl. Această primă etapă necesită timp, şi de ea depinde succesul celorlalte.

2) *Acceptarea unui plan de proiect atât din partea mentorului, cât şi a protejatului*. Copiii sunt mai predispuşi să îndeplinească planul când au un cuvânt de spus în a decide unde să meargă, ce să facă sau ce să creeze. O propunere impusă este rareori îndeplinită şi rareori produce satisfacţie protejatului.

3) *Îndeplinirea planului*. Mentorul poate propune un mentorat direct prin împărtăşirea propriei experienţe, şi de asemenea poate propune un mentorat indirect prin angajarea unor specialişti în anumite domenii. Mentorul ar trebui să-l ajute pe protejat să înţeleagă ceea ce s-a făcut şi învăţat şi cum se adecvează acestea în proiectul general. Protejatul este încurajat în a crea un dosar al activităţilor parcurse. De-a lungul proiectului, mentorii ar trebui să consemneze într-un raport săptămânal ceea ce a avut loc şi ceea ce s-a învăţat.

4) *Crearea, prezentarea şi terminarea produsului*. Protejatul trebuie să creeze şi să prezinte ceva pentru a evalua întreaga experienţă de lucru cu un mentor. Părinţii agreează în mod special această ultimă fază deoarece mulţi copii dotaţi încep proiecte fără a le termina. Crearea unui produs final reflectă ceea ce s-a făcut şi s-a învăţat, furnizează un sens al desăvârşirii personale. Prezentarea acestui produs celorlalţi (copii hospitalizaţi, colegi de clasă, adulţi) face ca experienţa de mentorat să fie chiar mai valoroasă şi mai benefică, şi de asemenea ajută la dezvoltarea încrederii şi a abilităţilor de a vorbi în public. Produsul final poate fi ceva tangibil precum o operă de artă, un film, o videocasetă, fotografii sau o colecţie, o deprindere psihomotorie, sau o prezentare teatrală. Posibilităţile sunt limitate numai de imaginaţia mentorului şi a protejatului.

Pe perioada desfăşurării celor patru etape protejatul are nevoie de variate tipuri de ajutor. Mentorii eficienţi furnizează tipuri variate de leadership, modelarea rolului, instrucţie, demonstraţie, motivaţie pentru a ajuta protejatul să atingă nivelul în care poate acţiona independent fără ajutorul mentorului. Astfel protejatul va dobândi competenţe specifice şi încredere în sine.

Folosirea acestui model într-o manieră dinamică îi abilitează pe mentori să evite două greşeli fatale:

1) să nu rămână prea dominanţi când copilul are nevoie de mai multe oportunităţi nestructurate pentru a descoperi concepte şi pentru a experimenta noi deprinderi;
2) să nu neglijeze copilul când acesta necesită cu adevărat direcţie şi instrucţie din partea părinţilor.

Folosirea acestui model îi abilitează pe părinţi să recunoască şi să respecte dezvoltarea competenţelor şi maturitatea copiilor lor, în timp ce copiii învaţă gradual din experienţa părinţilor lor. Copiii nu numai că învaţă să respecte această experienţă, dar şi să aprecieze faptul că părinţii îi respectă. Copiii nu sunt forţaţi să dobândească independenţă şi

identitate personală prin răzvrătirea împotriva dominației parentale inflexibile, deoarece așa ceva nu există. Ei nu dezvoltă un fel alienat de independență și identitate deoarece, în timpul procesului de mentorat ei s-au relaționat cu proprii părinți într-o manieră angajată, afectivă. Dezvoltarea acestui tip de identitate independentă creează în copii un sens al apartenenței față de părinții care i-au ajutat să progreseze de la dependență, la interdependență, spre o eventuală independență.(Gray și Gray)

Model de consiliere bazat pe interacțiunea părinte – școală (Colangelo & Dettman)

Modelul poate fi utilizat ca un instrument de diagnoză pentru a-i ajuta pe părinți și profesori să înțeleagă modalitatea de interacțiune și rolul în educația copiilor supradotați. Modelul este util consilierilor pentru că oferă un cadru de înțelegere a dinamicii interacțiunilor între părinți și personalul școlii, reușind astfel să dezvolte o intervenție adecvată pentru sprijinirea copiilor. Autorii propun patru tipuri de interacțiune părinte – școală care pot servi drept cadru de înțelegere a funcționării relației școală - familie pentru întâmpinarea nevoilor de sprijin ale copiilor supradotați.

Tipul I (cooperare) integrează atitudinile similare ale școlii și familiei referitoare la recunoașterea rolului activ al școlii în educația copiilor supradotați. *Tipul II (conflict)* reflectă dezacordul dintre opiniile școlii și părinților referitoare la rolul școlii în întâmpinarea nevoilor educaționale ale copiilor (părinții reclamă un rol activ, iar școala propune un rol pasiv, considerând că activitățile curriculare dezvoltate sunt suficiente). *Tipul III (interferență)* este de asemenea conflictual, cu deosebirea că școala își reclamă un rol activ, prin propunerea de programe specializate, pe care, însă, părinții nu le recunosc și nu le acceptă (programele speciale sunt văzute de către părinți drept o interferență în dezvoltarea educațională normală a copilului). *Tipul IV (al dezvoltării naturale)* integrează acordul ambelor părți în ce privește rolul pasiv al școlii, considerându-se că ceea ce face școala prin activitățile curriculare și extracurriculare este suficient pentru dezvoltarea naturală a talentului.

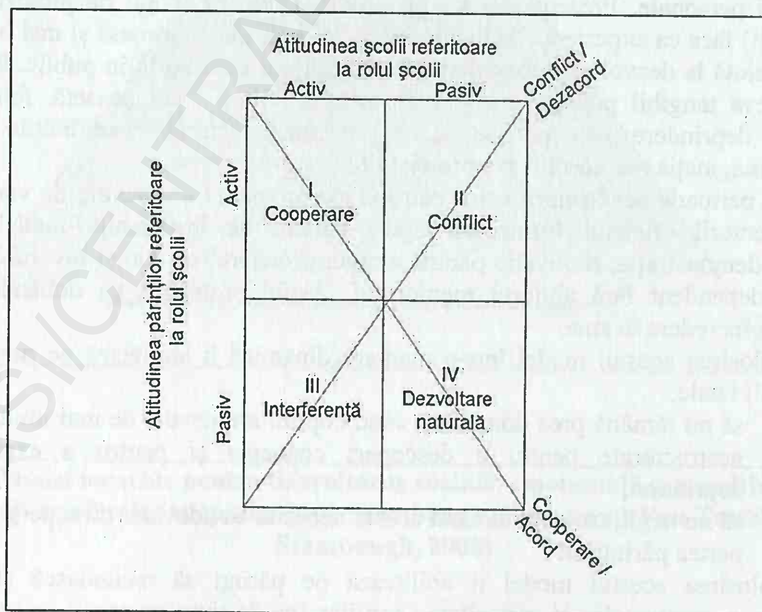


Figure 12. Model conceptual al celor patru tipuri de interacțiune școală – părinți (adaptare după Colangelo&Dettman, apud Colangelo&Assouline, 2002)

Model funcţional de consiliere a părinţilor – Nicholas Colangelo şi David Dettmann

Autorii pornesc de la premisa că implicarea părinţilor în educaţia copiilor lor supradotaţi poate fi o forţă pozitivă, iar modelul propus oferă un cadru de conceptualizare a modului în care părinţii se pot implica activ în devenirea copiilor, dar şi o serie de linii directoare pentru consilierii practicieni. Modelul vine în sprijinul consilierilor prin descrierea a trei abordări fundamentale în practica consilierii familiei, fiecare având avantaje şi dezavantaje şi neexcluzându-se reciproc.

Abordarea centrată pe părinte se bazează exclusiv pe resursele familiei. Avantajele derivă din faptul că părinţii sunt consideraţi ca având rol central în dezvoltarea intelectuală şi afectivă a copiilor; dezavantajele vin din resursele limitate (cunoaştere şi interes) de care dispun părinţii.

Abordarea centrată pe şcoală presupune că şcoala oferă acele programe adecvate nevoilor părinţilor copiilor supradotaţi; limita abordării provine din lipsa resurselor şcolii de a oferi programe specializate conform cu nevoile specifice ale copiilor supradotaţi, consilierii şi profesorii având un rol central în luarea deciziilor educaţionale iar colaborarea cu părinţii este limitată (este recunoscut faptul că un consilier este mai eficient în lucrul cu copiii supradotaţi dacă beneficiază de informaţii extinse din partea părinţilor) (Sanborn, 1979, apud Dettman şi Colangelo, 2004). Cea mai eficientă şi promiţătoare abordare este cea centrată pe parteneriatul şcoală – familie deoarece sintetizează şi integrează influenţele şi resursele din partea şcolii şi familiei şi necesită participare activă atât din partea consilierului cât şi din partea părinţilor (părinţii au ocazia să se implice în educaţia copiilor lor, consilierul are suport şi acces la informaţiile extinse din partea familiei). Părinţii şi consilierii sunt responsabili de deciziile privind planificarea educaţiei copilului supradotat, iar copilul va fi principalul beneficiar întrucât viaţa şcolară şi cea familială vor fi armonios integrate, iar învăţarea este asumată ca un proces continuu.

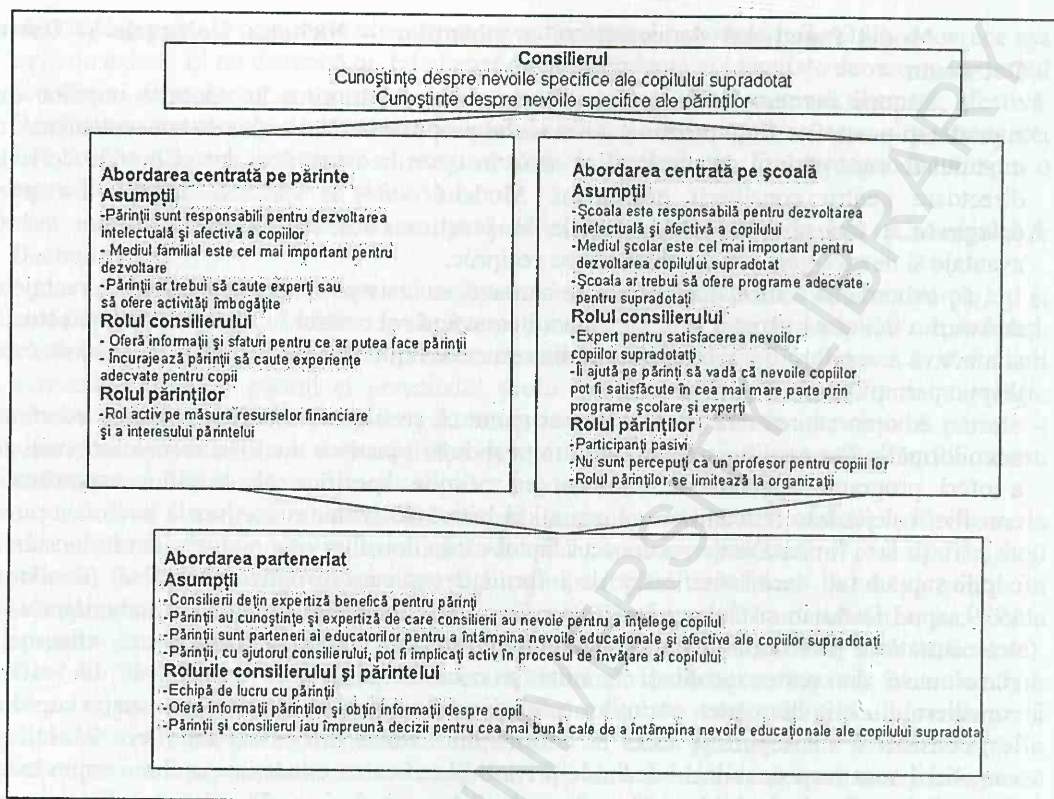


Figure 13. Trei abordări pentru consilierea părinţilor copiilor supradotaţi (adaptare după Dettman şi Colangelo, 2004)

V.2.2. Programe de consiliere

V.2.2.1 Repere generale ale programelor de consiliere pentru copii supradotaţi

Programele educaţionale pentru copiii supradotaţi reprezintă o structură coordonată şi comprehensivă de servicii formale şi informale oferite pe baza unui continuum care intenţionează să educe în mod efectiv elevii supradotaţi (conform Asociaţiei Naţionale pentru Copiii Supradotaţi, USA, 2000). În 1998 NAGC a lansat un sistem de standarde pentru organizarea educaţiei adresate copiilor supradotaţi din învăţământul american preuniversitar, stabilind criterii minime şi criterii de excelenţă pentru şapte arii de dezvoltare a programelor specifice: Proiectarea unui program, Administrarea şi managementul unui program, Identificarea elevilor, Curriculum şi instruire, Orientare socio – emoţională şi consiliere, Dezvoltare profesională şi Evaluarea unui program.

Standardele pe care NAGC le-a stabilit pentru programele de consiliere şi orientare adresate copiilor supradotaţi presupun stabilirea unui plan de a recunoaşte şi educa aspectele unice ale dezvoltării socio – emoţionale ale copiilor supradotaţi.

Principii orientative:

1. Copiii supradotaţi trebuie să primească orientare diferenţiată pentru a întâmpina nevoile lor unice de dezvoltare socio –emoţională.
2. Copiilor supradotaţi trebuie să li se ofere servicii de orientare a carierei special proiectate pentru nevoile lor unice.

3. Copiii supradotaţi aflaţi în situaţie de risc trebuie să primească orientare şi consiliere pentru a-şi împlini potenţialul.
4. Copiilor supradotaţi ar trebui să li se ofere un curriculum afectiv pe lângă serviciile diferenţiate de orientare şi consiliere.
5. Copiii supradotaţi subrealizaţi trebuie incluşi şi nu omişi din cadrul serviciilor diferenţiate.

Standarde minime	Standarde exemplare (de excelenţă)
1.0M datorită dezvoltării socio-emoţionale unice, copiilor supradotaţi trebuie să li se ofere servicii de orientare şi consiliere de către un consilier care cunoaşte caracteristicile şi nevoile socio – emoţionale ale supradotaţilor.	1.0 E Serviciile de consiliere ar trebui oferite de către un consilier care este format special în problematica supradotaţilor (caracteristici şi nevoi socio – emoţionale – subrealizare, multipotenţialitatea etc.)
2.0M Copiii supradotaţi trebuie să primească servicii de orientare a carierei corespunzătoare calităţilor lor.	2.0 E Copiii supradotaţi ar trebui să primească servicii de orientare şcolară şi a carierei adecvate, oferite înainte faţă de momentul obişnuit pentru ceilalţi elevi.
3.0M Copiii supradotaţi aflaţi în situaţie de risc trebuie să primească o atenţie specială, consiliere şi suport pentru a-i ajuta să-şi realizeze maximal potenţialul.	3.0E Copiii supradotaţi care nu demonstrează performanţe satisfăcătoare în activitatea şcolară ar trebui să li se ofere servicii de intervenţie specializată.
4.0M Copiilor supradotaţi ar trebui să li se ofere un curriculum afectiv ca parte a curriculumului diferenţiat şi a serviciilor de instruire.	4.0E Copiilor supradotaţi ar trebui să li se ofere un curriculum afectiv bine definit şi implementat care să conţină aspecte legate de conştientizarea şi adaptarea personală/socială, planificare academică, conştientizare vocaţională şi a carierei.
5.0M Copiii supradotaţi subrealizaţi nu trebuie să fie eliminaţi din programele de educaţie pentru supradotaţi datorită unor probleme colaterale.	5.0E Copiilor supradotaţi subrealizaţi ar trebui să li se ofere servicii de orientare şi consiliere specifice, adresate problemelor legate de subrealizare.

În Statele Unite sunt derulate o multitudine de programe de consiliere care se fundamentează pe modele diferite, includ o diversitate de abordări şi urmăresc scopuri generale de dezvoltare sau specifice, focalizate pe anumite probleme. Colangelo & Assouline (2002) fac o succintă trecere în revistă a principalelor programe pentru supradotaţi care integrează componente ce vizează consilierea: Wisconsin Guidance Laboratory For Superior Students (Universitatea Wisconsin-Madison), Guidance Institute for Talented Students (GIFTS)(Pulvino, Colangelo, Perrone), Talented Youth Project (Tannenbaum, Goldberg, 1954), programul de susţinere a nevoilor socio-emoţionale dezvoltat de James Webb la Wright State University (Supporting the Emotional Needs of the Gifted – SENG), laboratorul de orientare pentru copiii supradotaţi şi talentaţi de la Universitatea Nebraska-Lincoln (Barbara Kerr, 1982), centrul de dezvoltare a copilului supradotat fondat de Linda Silverman (1993) în Denver, Centrul Belin - Blank de la Universitatea Iowa, coordonat de către N. Colangelo şi centrat pe servicii de consiliere personală, orientarea carierei, consilierea familiei, evaluare psihologică.

În Raportul privind educaţia pentru copiii supradotaţi realizat în urma unui studiu la nivelul a 21 ţări europene (Mönks, F.J. & Pflüger, R., 2005), una dintre dimensiunile de

analiza a fost reprezentată de serviciile de cercetare şi consiliere. Putem constata astfel că prezenţa serviciilor de consiliere specifice copiilor supradotaţi reprezintă o realitate funcţională pentru puţine ţări europene prin intermediul practicilor private de consiliere sau prin programe oferite de către instituţiile şcolare şi universităţi (Elveţia – centre de consiliere private, Germania – centre de consiliere dezvoltate pe lângă universităţi, Franţa – centre de consiliere private, Olanda – consiliere şcolară la toate nivelurile, centre de consiliere pe lângă universităţi şi centre private, etc). Consilierea psihologică şi/sau şcolară este considerată o prioritate pentru dezvoltare de către majoritatea ţărilor europene, atât în direcţia propunerii de programe specifice de consiliere care să întâmpine nevoile de dezvoltare ale copiilor supradotaţi, cât şi în direcţia oferirii de programe de training specializat pentru specialiştii consilieri pentru a se familiariza cu specificul dezvoltării şi nevoilor acestei categorii de populaţie şcolară. În ce priveşte ţara noastră se menţionează în raport că serviciile de consiliere psihologică adresate copiilor supradotaţi ar trebui dezvoltate de către consilieri specializaţi.

În România, programele de consiliere specifice copiilor supradotaţi se derulează în cadrul ofertelor de programe ale Centrelor şi Cabinetelor de Asistenţă Psihopedagogică, dar şi prin proiectele iniţiate de asociaţii non-guvernamentale sub forma unor programe educaţionale non-formale (training pentru copii supradotaţi, şcoli de vară, care includ şi programe de consiliere).

V.2.2.2. Experienţe practice din spaţiul românesc

1. Program de consiliere de grup pentru dezvoltarea carierei elevilor superior dotaţi

Organizaţii promotoare: Asociaţia Ro Talent – Filiala Suceava, Centrul Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică Suceava

Finanţator: Ministerul Tineretului şi Sportului

Coordonator: consilier Adina Ignat

Perioada de derulare: ianuarie – iunie 2000

Scop: optimizarea capacităţii de autocunoaştere în vederea luării deciziei

Obiective:

O_1 - dezvoltarea capacităţii de autoevaluare realistă

O_2 - conştientizarea resurselor personale (aptitudini, abilităţi, interese)

O_3 - identificarea caracteristicilor specifice unei cariere dorite

O_4 - stabilirea de relaţii reciproc suportive

O_5 - formarea unei atitudini pozitive, responsabile faţă de membrii grupului

O_6 - dezvoltarea şi optimizarea competenţei interpersonale

O_7 - formarea abilităţii de a lucra în echipă, în cooperare.

Grup ţintă: 12 elevi capabili de performanţe din clasa a XI-a, de la Liceul de Informatică "Spiru Haret" Suceava şi Liceul de Artă Suceava

Desfăşurarea programului de consiliere (şapte şedinţe a câte două ore):

Şedinţa I:

Tema: Autocunoaştere - Intercunoaştere

Obiective: La sfârşitul activităţii participanţii vor fi capabili:

- să identifice caracteristicile personale;
- să comunice colegilor informaţii despre propria persoană;
- să identifice colegii care împărtăşesc aceleaşi calităţi;
- să lucreze în diadă;

Şedinţa II:

Tema: Autocunoaştere - Intercunoaştere

Obiective:

- identificarea punctelor tari;
- împărtăşirea istoricităţii personale;
- stabilirea de relaţii reciproc suportive în grup;
- dezvoltarea încrederii în ceilalţi membri ai grupului.

Metode şi tehnici: exerciţii de spargere a gheţii; tehnici biografice; tehnici metaforice.

Şedinţa III:

Tema: Autocunoaştere – Intercunoaştere

Obiective:

- identificarea calităţilor personale
- identificarea imaginii de sine dezirabilă
- identificarea calităţilor colegilor din grup
- stabilirea de relaţii reciproc suportive

Metode şi tehnici: exerciţii de completare de fraze, tehnici proiective

Şedinţa IV:

Tema: Autocunoaştere pentru construirea carierei

Obiective: - identificarea resurselor personale (calităţi, interese, abilităţi)

- definirea aspiraţiilor privind profesia viitoare

Metode şi tehnici: exerciţii de spargere a gheţii, tehnica "Mind-map", exerciţii proiective

Şedinţa V:

Tema: Autocunoaştere pentru alegerea carierei

Obiective: - identificarea principalelor motivaţii

- definirea aspiraţiilor privind succesele profesionale viitoare

Metode şi tehnici: exerciţii de spargere a gheţii; exerciţii proiective; tehnici metaforice

Şedinţa VI:

Tema: Paşi pentru carieră

Obiective: - identificarea acţiunilor preferate

- definirea de obiective intermediare spre profesia dorită

Metode şi tehnici: - exerciţii de spargere a gheţii, exerciţii de listare

Şedinţa VII:

Tema: Evaluare

Prin administrarea unui chestionar de evaluare am urmărit obţinerea de informaţii legate de impactul pe care l-au avut aceste întâlniri de grup la nivelul vieţii personale a fiecărui elev ("Ce au însemnat pentru tine şedinţele de grup?", " Care sunt câştigurile tale personale?"), în ce măsură au contribuit la clarificarea problemei de orientare a carierei (" În ce priveşte cariera ta viitoare, ce ai aflat despre tine şi despre posibilităţile tale ? ", "Care ar fi elementele de care ai avea nevoie pentru a-ţi construi cariera pe care ţi-o doreşti ?"), precum şi aşteptările viitoare.

Majoritatea tinerilor apreciază eficienţa întâlnirilor de grup pentru facilitarea autocunoaşterii şi intercunoaşterii, pentru oferirea unui cadru de stabilire de noi relaţii interpersonale, relaţii directe şi sincere: ("un mod de a mă cunoaşte mai bine şi de a-mi face noi prieteni", " pentru mine au însemnat mai multă încredere în mine, în forţele şi resursele

proprii"), remarcându-se şi rolul terapeutic ("adevărate terapii de grup: m-au ajutat enorm şi m-au schimbat").

Câştigurile în plan personal specificate de participanţi se referă la cunoaşterea de sine ("m-am gândit la lucruri noi în legătură cu persoana mea", " am învăţat să fiu eu însumi, mai deschis, mai îndrăzneţ"), la noi posibilităţi de abordare a problemelor ("am învăţat să analizez problemele şi din alte unghiuri"), la conştientizarea sensului vieţii ("mi-am dat seama de sensul în care voi merge în viaţă şi mi-am descărcat sufletul"). De asemenea contactele interpersonale, relaţiile de prietenie stabilite în grup sunt considerate câştiguri personale.

Participanţii la grup apreciază pozitiv rolul şedinţelor în conturarea resurselor pentru carieră, în optimizarea personală prin sporirea încrederii în forţele proprii: ("am ajuns să fiu mai sigur că pot să-mi îndeplinesc visul"; "aceste întâlniri nu au făcut decât să-mi doresc şi mai mult să devin psiholog"; "Am aflat că dacă vreau ceva pot să fac oricât de greu ar fi. Mi-am conturat drumul în viaţă"). Rolul consilierii de grup pentru carieră reiese din afirmaţia lui H.A.: ("Am aflat mai multe despre mine, am reuşit să mă cunosc mai bine, iar dacă nu mi-am dat seama aici exact ce o să fac în viitor, totuşi am făcut mulţi paşi înainte. Chinezii spun că pentru a parcurge un drum de trei mile, trebuie să începi cu primul pas. Aşa şi eu mi-am început paşii aici").

2. Program de consiliere pentru mamele tinerilor cu aptitudini înalte (Program derulat în cadrul Proiectului "Misiunea femeilor în promovarea talentelor", implementat de Asociaţia Ro Talent – Filiala Suceava, în perioada 2000 – 2001, finanţat de Fundaţia pentru o Societate Deschisă)

Organizaţii promotoare: Asociaţia Ro Talent – Filiala Suceava
Finanţator: Fundaţia pentru o Societatea Deschisă
Coordonator: consilier Adina Ignat
Perioada de derulare: 2000 - 2001
Motivaţie

În cazul consilierii acordate copiilor cu aptitudini înalte se pune accent mai mult pe consilierea copiilor şi părinţilor, deoarece copilul se găseşte într-o situaţie socială specială. Trebuie să menţionăm că părerea copilului despre sine, incluzând încrederea şi motivaţia lui de a încerca, este formată şi de modul în care părinţii îi răspund acestuia. De aceea este necesar ca părinţii să aibă atitudini suportive, încurajatoare, întrucât persoanele creatoare şi foarte talentate sunt pline de succes pentru că au încredere în ele.

Deoarece termenul "supradotat" este înconjurat de mituri şi stereotipuri, părinţii înşişi pot încorpora multe concepţii şi viziuni stereotipe. Pentru o familie, un copil dotat nu este o experienţă uniform pozitivă, copilul fiind perceput adesea ca un factor stresor. Daca părinţii vor fi consiliaţi pentru înţelegerea nevoilor psihologice particulare ale copilului dotat şi a potenţialelor arii de dificultate, comunicarea în familie va fi mai bună.

Scopul programului este de a dezvolta o atitudine adecvată faţă de copilul talentat, urmărindu-se sensibilizarea părinţilor cu privire la nevoia de sprijin a copilului superior dotat, optimizarea disponibilităţii de a împărtăşi experienţa de creştere şi educare a unui copil superior dotat, identificarea problemelor de adaptare cu care se confruntă copii superior dotaţi, evaluarea celor mai eficiente strategii educaţionale adresate copiilor cu aptitudini înalte.

Programul de consiliere se desfăşoară sub forma şedinţelor de grup cu părinţii copiilor capabili de performanţe, în vederea dezvoltării unor programe de sprijinire a propriilor copii. Programul se desfăşoară pe parcursul a patru întâlniri, fiecare şedinţă având o temă stabilită şi urmărind realizarea anumitor obiective.

Grup țintă: 40 de mame ale copiilor cu aptitudini înalt (Programul de consiliere s-a realizat în trei licee incluse în proiect: Liceul de Artă, Liceul Cu Program Sportiv și Liceul de Informatică "Spiru Haret" din Suceava, desfășurându-se simultan și fiind pus în practică de către trei consilieri. Selecția mamelor participante s-a realizat de către profesorii și directorii liceelor în care s-a realizat programul)

Desfășurarea programului:

Ședința I:

<u>Tema</u>: Modalități de identificare a copilului superior dotat

<u>Obiective</u>:

- identificarea concepțiilor stereotipe privind dotarea superioară;
- cunoașterea multiplelor dimensiuni ale supradotării și a posibilităților de identificare;
- formularea expectațiilor parentale privind dezvoltarea propriului copil superior dotat;
- identificarea problemelor de adaptare cu care se confruntă copilul superior dotat.

<u>Comentarii</u>: În general, această primă întâlnire a fost apreciată drept "prilej de a face schimb de opinii în ce privește educarea și creșterea copiilor", " un mod nou de a comunica, a asculta și a împărtăși din experiența proprie", " un bun câștigat pentru viitorul copilului meu", " o deschidere spre lumea minunată a copiilor văzută prin ochii ocrotitori ai mamelor", specificându-se ineditul, noutatea și bucuria de a veni în contact cu părinți care se confruntă cu probleme similare.

Participantele la întâlnire au enunțat drept câștiguri personale experiența dobândită în urma schimbului de opinii, prilejul de a reflecta asupra copilului propriu, asupra aptitudinilor sale, asupra modalităților de creștere și educare, asupra atitudinilor celor mai potrivite față de copilul dotat

Ședința II:

<u>Tema</u>: Nevoi și probleme ale copiilor dotați

<u>Obiective</u>:

- identificarea nevoilor cognitive și social – emoționale ale copiilor superior dotați;
- cunoașterea riscurilor la care sunt predispuși copiii cu aptitudini înalte;
- identificarea soluțiilor la problemele specifice copiilor cu aptitudini înalte.

<u>Comentarii</u>: În această întâlnire părinții au fost informați cu privire la riscurile la care sunt predispuși copiii talentați, discutându-se modalitățile de intervenție ale familiei pentru a preveni aceste riscuri.

În această etapă s-a alcătuit o listă a problemelor cu care se confruntă copiii talentați, probleme definite din perspectiva mamelor participante la grup. Astfel, majoritatea problemelor aduse în discuție vizează sfera personalității, nivelul stimei de sine:

- neîncrederea în forțele proprii
- sensibilitate exagerată
- dificultăți în stabilirea de relații cu colegii
- dificultăți în aprecierea valorilor
- dificultăți în abordarea conflictelor
- conflict intern dat de diferența dintre nivelul de dezvoltare cognitivă și nivelul de dezvoltare a structurilor motivaționale
- dificultăți de adaptare la un nou grup
- dificultăți în finalizarea proiectelor
- dezordine
- timiditate
- singurătate, izolare

• revoltă, nevoie de apreciere şi de recunoaştere

Părinţii au propus soluţii la aceste probleme care vizează comunicarea deschisă şi sinceră, colaborare, ascultare, încurajare, remarcarea aspectelor pozitive ale comportamentului copilului şi aprecierea lor, exprimarea încrederii faţă de copil, recunoaşterea eforturilor copilului, aprecierea copilului pentru ceea ce realizează, tratarea copilului de pe o poziţie de egalitate.

Şedinţa a fost apreciată ca fiind benefică, aducând informaţia necesară înţelegerii comportamentelor pe care le dezvoltă copiii, precum şi informaţii despre modalităţi de intervenţie a părinţilor pentru a-şi sprijini copiii în depăşirea dificultăţilor cu care se confruntă.

Şedinţa III:

<u>*Tema*</u>: Strategii educaţionale

<u>*Obiective*</u>:

- evaluarea strategiilor de creştere şi educare a copilului superior dotat;
- analiza stilurilor parentale promovate de părinţi în relaţiile cu copiii lor;
- propunerea unui proiect personal de realizat împreună cu propriul copil dotat.

Evaluând cea de a treia şedinţă, părinţii au specificat drept câştiguri personale o mai mare încredere în propria persoană şi în propriul copil, înţelegerea mai profundă a psihologiei copilului şi a relaţiei mamă – copil, posibilitatea de a aborda problemele de comunicare cu mai multă înţelegere într-o manieră conciliantă: " am învăţat să privesc mai obiectiv relaţia mea cu cei doi copii", " voi încerca să mă schimb în relaţie cu copilul – am înţeles ce stil parental am şi ce trebuie să fac pentru a deveni un părinte mai bun pentru copiii mei"," a fost o ocazie de a afla că problemele emoţionale ale copilului meu sunt şi ale altor copii"," voi şti să-l ajut pe copil să depăşească anumite probleme atât la şcoală, cât şi acasă".

Şedinţa IV:

<u>*Tema*</u>: Evaluare

<u>*Obiective*</u>:

- prezentarea proiectelor personale realizate cu proprii copii
- împărtăşirea experienţelor dobândite pe parcursul programului de consiliere

Evaluarea programului de consiliere

Evaluarea finală a vizat aprecierea informaţiilor oferite, a instrumentelor de lucru, a dezbaterilor desfăşurate din perspectiva a patru criterii: utilitate în educaţia copilului, noutate, măsura în care a corespuns aşteptărilor, maniera atractivă de prezentare, folosind o scală în cinci trepte (de la *Foarte puţin* la *Foarte mult* - se acordă punctaje de la 1 la 5).

Analiza scalei am realizat-o calculând media ponderată pentru fiecare dimensiune evaluată în funcţie de toate cele patru criterii. Observăm că mediile evaluărilor se situează în intervalul 4 -5 (mult - foarte mult), ceea ce ne indică faptul că obiectivele propuse iniţial au fost atinse, programul finalizându-se cu succes. Se observă că experienţa împărtăşită în cadrul acestui program a fost evaluată foarte favorabil în special pentru utilitatea ei în educaţia copiilor, precum şi pentru maniera interactivă, atractivă de lucru, participantele evidenţiind rolul profund educativ al tuturor întâlnirilor şi faptul că au simţit nevoia să transmită această experienţă altor mame.

	În ce măsură considerați UTILE în educația copilului dvs	În ce măsură considerați că sunt NOI pentru dvs.	În ce măsură au corespuns AȘTEPTĂRILOR dvs. cu privire la acest proiect	În ce măsură considerați că au fost prezentate într-o manieră ATRACTIVĂ
Informațiile privind dotarea superioară	4,76	3,92	4,64	4,92
Fișele de lucru	4,52	4,52	4,64	4,84
Dezbaterile desfășurate	4,76	4,08	4,48	4,56
Informațiile privind stilurile parentale	4,52	4,16	4,56	4,72
Activitățile implicate de proiectul temă	4,66	4,37	4,66	4,75

Sugestii propuse de părinții participanți la program: (1) durata mai lungă de desfășurare; (2) o mai mare amploare; (3) extinderea proiectului în fiecare școală; (4) constituirea unui Club al părinților.

Participantele apreciază programul datorită comunicării și schimbului de experiență cu alte mame (*A fost un schimb benefic de experiență.*), datorită faptului că s-au simțit sprijinite în rolul lor de creștere și educare a unui copil superior dotat ("*Vă mulțumesc. Ne-ați făcut timp de o lună și jumătate să ne gândim mai mult la noi și la copiii noștri, ne-am simțit "părinți altfel". Materialele au fost bune, pline de sensibilitate, numai esențe. M-am simțit mamă și am învățat o mulțime de lucruri (tactici, strategii, abilități de părinte). Toate aceste activități au fost foarte bine gândite și așteptăm noi programe viitoare.» "A fost o binecuvântare, o mână întinsă către familia mea într-un moment de criză").*

3. Program de consiliere pentru dezvoltare personală în context intercultural. (Programul de consiliere a fost inclus în proiectul cu titlul "Olimpiada UNESCO – Tineret pentru cultură" derulat în cadrul Programului de Vecinătate România – Ucraina Phare CBC 2005 (nr. referință RO2005/017-539.01.02.20)

Organizații promotoare: Centrul Regional de Resurse pentru Organizații Neguvernamentale CENRES Suceava, Societatea Științifică CYGNUS Suceava, Centrul pentru Parteneriat Social, Cernăuți

Finanțator: Uniunea Europeană prin Programul de Vecinătate România – Ucraina Phare CBC 2005

Coordonator: Adina Ignat

Perioada de derulare: 2007 – 2008

Grup țintă: 35 tineri supradotați din Suceava și Cernăuți

Scop: susținerea implicării tinerilor supradotați din municipiul Suceava și orașul Cernăuți în promovarea multiculturalității la nivelul celor două comunități transfrontaliere înfrățite.

Descrierea proiectului:

Proiectul propune organizarea la nivelul municipiului Suceava a unei Olimpiade sub auspiciile organizației mondiale UNESCO pentru grupul țintă, eveniment care prin activitățile incluse (ateliere de literatură, artă, istorie, tradiții populare; workshopuri, seminarii, vizite tematice) va susține implicarea tinerilor supradotați în înțelegerea și promovarea multiculturalității dintre cele două comunități.

Obiective specifice ale proiectului:

- Crearea unui cadru de comunicare şi intercunoaştere pentru tinerii români şi ucraineni din comunitățile Suceava şi Cernăuți;
- Creşterea numărului de activități de cooperare transfrontalieră între tinerii supradotați români şi ucraineni;
- Crearea cadrului propice pentru dezvoltarea de noi proiecte de tineret.
- Promovarea permanentă a exemplelor de bună practică în promovarea multiculturalității transfrontaliere;

În cadrul programului educațional propus s-a derulat un program de consiliere pentru dezvoltare personală, centrat pe dezvoltarea abilităților sociale, în vederea eficientizării comunicării şi desfăşurării activităților în grupul intercultural.

Scopul programului de consiliere: dezvoltarea competenței sociale a tinerilor supradotați în contextul activităților cu specific intercultural

Obiective:

- optimizarea competenței de comunicare interpersonală
- cultivarea abilităților empatice
- optimizarea abilității de rezolvare a conflictelor
- dezvoltarea abilității de rezolvare de probleme
- promovarea unei atitudini pozitive față de viață

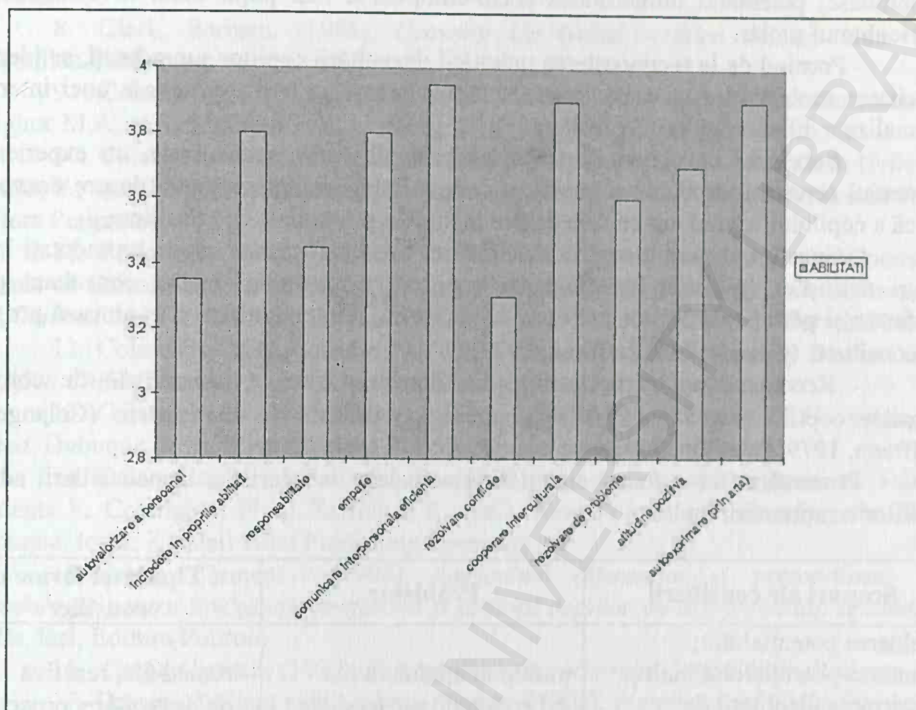
Tema ședințelor de consiliere	**Obiective**
Intercunoaştere	optimizarea capacității de implicare în relații interpersonale; dezvoltarea și menținerea de interacțiuni pozitive cu colegii;
Empatie	identificarea perspectivei celorlalți asupra unei realități; recunoaşterea rolului empatiei în eficientizarea comunicării;
Comunicare asertivă	identificarea caracteristicilor propriului mod de comunicare; exersarea exprimării prin mesaje de tip „eu"; exersarea abilităților de ascultare activă;
Rezolvare de conflicte	identificarea stilului personal de rezolvare a conflictelor; exersarea unui model de mediere pentru rezolvarea conflictelor;
Rezolvare de probleme	exersarea abilității de analiză a problemei; identificarea de soluții adecvate la problemele date;
Atitudine pozitivă	identificarea atitudinii personale față de viață;
Evaluare	reflecție asupra propriei participări la grup; identificarea propriului stil de relaționare și comunicare.

Comentarii și interpretări:

În graficul de mai jos prezentăm rezultatele evaluării programului de consiliere realizat pe baza unui chestionar de evaluare în care participanții au apreciat măsura în care au simțit o creștere la nivelul abilităților personale ca urmare a implicării lor în program.

Constatăm o creştere peste medie a tuturor abilităților exersate, remarcându-se în

mod deosebit abilitățile de comunicare interpersonală, empatie și cooperare, abilitatea de autoexprimare și încrederea în propriile abilități.



Programul în ansamblu a fost apreciat de către participanți drept o oportunitate de a schimba idei și experiențe cu tineri care împărtășesc aceleași preocupări, de a învăța și crește împreună într-o atmosferă de lucru securizantă și stimulatoare. Participanții consideră că abilitățile exersate precum și cunoștințele achiziționate în cadrul programului pot fi transferate în alte contexte de viață, cum ar fi implicarea în concursurile școlare, implicarea în proiectele ce necesită comunicare interculturală, cooperare. Activitățile desfășurate în grup au contribuit la creșterea stimei de sine, validarea imaginii de sine ca persoană capabilă de a obține performanțe, încrederea în posibilitățile proprii de autoexprimare într-o formă creativă.

Concluzii

- Consilierea acordată copiilor cu aptitudini înalte se prezintă sub o diversitate de forme și integrează câteva abordări specifice datorită caracteristicilor distinctive ale fenomenului supradotării. Talentul și supradotarea, în complexitatea devenirii lor, integrează elemente componente mixte, extrem de diverse, aflate în evoluție asincronă, de unde rezultă nevoia unui sprijin special. Acest sprijin, sub forma orientării și consilierii poate fi acordat copilului însuși, care se găsește în plin proces de devenire și autoactualizare a potențialului, sau adulților semnificativi din viața copilului, respectiv profesorilor și părinților.
- Literatura și practica de cercetare ne arată că supradotarea vine cu o serie de probleme ce se pot constitui în nevoi speciale de consiliere (multipotențialul, dubla

excepționalitate, tendința de izolare, asincronia, dificultățile sociale și emoționale), dar, în același timp, consilierea poate fi adresată și ca modalitate de asigurare a unei dezvoltări armonioase, potențând dimensiunea socio-emoțională mai puțin luată în considerare în curriculumul școlar.

- Pornind de la recunoașterea unicității dezvoltării copiilor supradotați, se identifică unicitatea problemelor cu care aceștia se confruntă și, ca urmare, nevoia unei intervenții specializate diferențiate prin consiliere.
- Serviciile de consiliere trebuie oferite de cadre specializate, cu experiență în domeniul cercetării teoretice și practice, care să integreze cunoștințele despre dezvoltarea unică a copilului supradotat cu cele despre metodele și tehnicile de consiliere.
- Consilierul care lucrează în domeniul asistenței pentru copiii supradotați îmbină roluri multiple: specialist în orientarea copiilor cu aptitudini înalte; consultant pentru profesori și părinți; cercetător în sensul că dezvoltă, implementează și evaluează programe de consiliere. (Colangelo & Zaffrann, 1979)
- Recomandarea cercetătorilor din domeniu este ca programele de consiliere adresate copiilor supradotați să se centreze pe perspectiva dezvoltării. (Colangelo & Zaffrann, 1979, Peterson, 2007)

Prezentăm într-o formă sintetică principalele caracteristici ale consilierii adresate copiilor cu aptitudini înalte:

Scopuri ale consilierii	**Probleme**	**Tipuri și forme de consiliere**
evaluarea potențialului; asumarea potențialului înalt și construirea identității de supradotat; dezvoltare personală; autoactualizare; atingerea stării de bine;	multipotențialul, dubla excepționalitate, tendința de izolare, asincronia, dificultățile sociale și emoționale;	- remedială, reactivă - de dezvoltare, proactivă - individuală - de grup - a familiei

Bibliografie:

1. Alsop, Glenison. (1997). Coping or Counseling: Families of Intelectually Gifted Students in *Roeper Review*, vol. 20, nr. 1, pp.28 - 35
2. Benito, Yolanda. (2003). *Copii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Editura Polirom.
3. Bingham, M. & Stryker, S. (1995). *Things will be different for my daughter: A practical guide to building her self-esteem and self-reliance*. New York: Penguin Books.
4. Bireley, Marlene și Genshaft, Judy. (1991). Understanding the Gifted Adolescent. Educational, Developmental and Multicultural Issues. New York: Teachers College Press, Columbia University.
5. Boland, Catherine și Gross, Miraca. (2007). Counseling Highly Gifted Children and Adolescents în Mendaglio, S. și Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.
6. Buescher, Thomas. (2004). Counseling Gifted Adolescents: A curriculum Model for Students, Parents and Professionals în Moon, S. (ed). *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Student*. California: Corwin Press.

7. Callahan, Carolyn şi Cunningam, Caroline. (1994). Foundations for the Future: The Socio – Emotional Development of Gifted Adolescent Women în *Roeper Review*, vol 17, nr.2, p.99

8. Clark, Barbara. (1988). *Growing Up Gifted – third edition*. New York: Macmillan Publishing.

9. Colangelo, N. şi Davis (edt). (1991). *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon.

10. Colangelo, N. şi Assouline, S. (2000). Counseling Gifted Students în Heller, K., Monks, F., Sternberg, R. şi Subotnik, R. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Editura Pergamon.

11. Collangelo, N şi Dettman, D. (2004). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students în Moon, S. (ed). *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students.* (pp.213 -220) California: Corwin Press.

12. Colangelo, N. şi Lafrenz, N. (1981). Counseling the Culturally Diverse Gifted în *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr.1, pp.27 – 30

13. Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). (1979). *New Voices in Counseling the Gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

14. Colangelo, N. si Zaffrann, R. (1979). Counseling with Gifted and Talented Students în Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

15. Creţu, Carmen. (1998). *Curiculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţători, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi, Editura Polirom.

16. Creţu, Carmen. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom.

17. Damon, Wiliam şi Eisenberg, Nancy. (1998). *Handbook of Child Psychology. Fith Edition. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

18. Denham, Susan.(1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.

19. Fornia,Gwen şi Wiggins Frame, Marsha. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling în *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, vol. 9, nr.4, pp.384-390.

20. Frasier, Mary şi Mc Cannon, Carolyn. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children în *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, pp. 81 -87.

21. Freedman, Joshua şi Jensen, Anabel. (1999). Joy and Loss: The Emotional Lives of Gifted Children, www.sengifted.org

22. Heller, Kurt şi Schofield, Neville. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

23. Garber, Judy şi Dodge, Kenneth. (1990). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.

24. Gowan, John Curtis. (1967). Issues on the Guidance of Gifted and Creative Children în *Gifted Child Quarterly*, vol. 11, pp.140 – 143.

25. Gowan, John Curtis, Morrison, Charlotte, Groth, Norma Jean, Pasternack Marian, Drake Marian. (1969). New Aspects in Guiding the Gifted in Demonstration Classes în *Gifted Child Quarterly*, vol. 13, pp.103 – 112.

26. Gowan, John Curtis. (1979). Guiding the Creative Development of the Gifted and Talented în Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted.* Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

27. Gray, William, Gray, Marilynne. Parents as mentors of their own children: Returning to the basics in Urban, K. Wagner, H. Wiczerlovski. *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. New York: Trillium Press.

28. Green, Meredith. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students in *Professional School Counseling, Special Issue: Examining Disability and Giftedness in Schools,* American School Counselor Association, pp.34 – 42.

29. Gross, M.U.M. (2000). Exceptionally and Profoundly Gifted Students: An Underserved Population în *Understanding Our Gifted*, Vol. 12, Nr. 2, pp.3 -9.

30. Kerr, Barbara. () *A Handbook for Counseling The Gifted and Talented.* Alexandria: American Counseling Association.

31. Kerr, Barbara. (2007) Science, Spirit, and Talent Development în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

32. Krueger, Richard şi Casey, Mary Anne. (2005). *Metoda focus-grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată.* Iaşi: Editura Polirom.

33. Landau, Erika. (1997). The Self – The Global Factor of Emotional Maturity în *Roeper Review*, vol.20, no. 3, pp.174-178.

34. Lovecky, Deidre. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children în *Roeper Review*, vol 15, pp. 18-25, apud www.sengifted.org

35. Mahoney, Andrew. (1998). In Search of the Gifted Identity. From abstract concept to workable counseling constructs in *Roeper Review*, vol. 20, nr. 3, pp.222 – 227.

36. Mahoney, Andrew. *Coping Through Awareness. A transformational tool for coping with being highly gifted*, www.counselingtehgifted.com

37. Mahoney, Andrew, Martin, Don şi Martin, Magy. (2007). Gifted Identity Formation: A Therapeutic Model for Counseling Gifted Children and Adolescents Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

38. Mendaglio, Sal. (2003). Heightened Multifaceted Sensitivity of Gifted Students: Implications for Counseling. În *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. XIV, Nr. 2, pp.72 – 82.

39. Mendaglio, Sal. (2007). Affective- Cognitive Therapy for Counseling Gifted Individuals în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

40. Moon, Sidney. (2003). Personal Talent în *High Ability Studies*, vol. 14, no.1

41. Moon, Sydney. (ed.). (2004). *Social-Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, California: CORWIN Press.

42. Moon, Sidney. (2007). Counseling Issues and Research în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

43. Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen: Radboud University.

44. *** (2000). National Association for Gifted Children, Washington, DC 20036, www.nagc.org

45. Neihart, Maureen, Reis, Sally, Robinson, Nancy şi Moon, Sydney. (ed). (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?*. Washington, D. C.: Prufrock Press, Inc.

46. Perrone, P. (1997). Gifted Individuals` Career Development in Colangelo, N. si Davis, G. A. (ed.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.

47. Peterson, Jean Sunde. (2006). Addressing Counseling Needs of Gifted Students în *Professional School Counseling*, October, pp.43 –p.51.

48. Peterson, Jean Sunde. (2007). A Developmental Perspective în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

49. Peterson, J şi Moon, S. (2008). Counseling the gifted. În Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

50. Pfeiffer, Steven. (2008). (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

51. Piechowski, Michael. (1991). Emotional development and emotional giftedness in Colangelo şi Davis. *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon.

52. Reis, Sally şi Renzulli, Joseph. (2004). Current Research On The Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities în *Psychology in the Schools*, vol 41(1), Wiley Periodicals, pp.119-130.

53. Reis, Saly. (2002). *Social and Emotional Issues Faced by Gifted Girls in Elementary and Secondary School*, www.sengifted.org

54. Reis, Saly şi Hebert, Thomas. (2008). Gender and Giftedness în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

55. Ryan Jacob, Julianne. (2001). Specialized Counseling: The Social-Emotional Needs of Gifted Adolescents în *Guidance & Counseling of Gifted Students*

56. Sanborn, Marshall. (1979). Differential Counseling Needs of the Gifted and Talented in Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

57. Shaughnessy, Michael şi Lehtonen, Kimo. (1998). *The Emotionally Sensitive Adolescent*, ERIC

58. Silverman, Linda. (1993). Counseling Needs and Programs for Gifted in Heller, K et al. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp.631-646), Pergamon Press.

59. Silverman, Linda K. (1991). Family Counseling în Colangelo şi Davis. *Handbook of Gifted Education*. (pp.307 -319) Needham Heights, M.A.:Allyn&Bacon.

60. Silverman, Linda. (1999). *Promoting positive social development*. www.sengifted.org

61. Solow, Razel. (1995). Parent's reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children în *Roeper Review*, vol.18, issue 2, pp.142-147.

62. Thomas, Volker, Ray, Karen şi Moon, Sidney. (2007). A System Approach to Counseling Gifted Individuals and Their Families în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

63. Thompson, Kristin si Morris, Richard. (2008). Ethical and Professional Practice Issues in the Provision of Educational Services în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

64. van Lieshout, Cornelis. (1995). Development of Social Giftedness and Gifted Personality in Context în Katzko,M. şi Monks, F. (eds). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability.* Assen: Van Gorcum.

65. Van Tassel – Baska, Joyce şi Stambaugh, Tamra. (2008). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

66. Webb, James. (1999). Existential Depression in Gifted Individuals în *Supporting emotional Needs of Gifted*, Great Potential Press www.seng.org

67. Webb, James. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder în Neihart. *Cutting Edge Minds – What It Means to be Exceptional*, lucrare prezentată la Convenţia Anuală a Asociaţiei Psihologilor Americani, Washington D.C.

68. Ziegler, Albert şi Stoeger, Heidrun. (2007). The Role of Counseling in the Development of Gifted Studnets` Actiotopes: Theoretical Background and Exemplary Application of the 11-SCC în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

Considerații finale și propuneri

Într-o lume în care este tot mai dificil accesul la repere clare și certitudini, în care incertitudinea este un cadru obișnuit de viață, se cere tot mai pronunțat propunerea unui cadru de susținere a dezvoltării care să acționeze complementar cu serviciile educaționale sau cele de asistență medico-socială. Cadrul propus de serviciile de consiliere devine oportunitate deschisă lumii școlii și familiei pentru a servi drept "resursă" în demersul de căutare a reperelor. Copiii supradotați, capabili, la momentul maturității, să ofere lumii, poate, mai multe certitudini, prezintă, la rândul lor, nevoi sensibile care necesită o adresare adecvată și un cadru care să le susțină explicit dezvoltarea.

În acest moment putem vorbi de o orientare favorabilă către domeniul educației copiilor supradotați și talentați atât la nivel european (ex. Rezoluția emisă în 2007 de către participanții la Workshop-ul Strategic COST: "Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap" care cere Comisiei Europene să includă itemi specifici în programele de educație și cercetare FP7, Lifelong Learning, Youth in Action care să susțină nevoile particulare de creștere și educație ale acestei categorii de populație) cât și la nivel național prin promovarea Legii 17/2007 care susține dreptul la educație diferențiată a copiilor superior dotați. Remarcăm însă nevoia unei implicări specializate care să susțină dezvoltarea complexă a copiilor superior dotați prin demersuri care să acopere integral continuumul identificare – dezvoltare – afirmare.

Am încercat prin pledoaria propusă în lucrare să arătăm că o societate își poate îngriji "elitele" într-o modalitate proactivă, prevenind orice alienare și risc prin întărirea calităților, prin cultivarea abilităților sociale și emoționale, pe scurt, printr-un demers centrat pe dezvoltare, adresat tuturor copiilor supradotați (indiferent de gradul de adaptare socială).

Dacă scopul educației și consilierii copiilor supradotați este acela de actualizare a propriului potențial pentru a dărui lumii ceea ce au ei mai bun (Silverman), pentru a avea o contribuție pozitivă în societate, având curaj moral și fiind conștienți că lumea este pregătită să primească mult mai puțin, consilierea pentru dezvoltare socială și emoțională este contextul favorabil pentru realizarea acestui scop.

Am încercat prin parcursurile noastre investigative teoretice și practic-aplicative să dăm sens termenului de consiliere pentru dezvoltare socio-emoțională, să-i deducem devenirea conceptuală și practică, să-l integrăm între demersurile de susținere specializată a copiilor superior dotați. Astfel am arătat cum consilierea pentru dezvoltare socio – emoțională se fundamentează pe abordările clasice și moderne ale consilierii, psihoterapiei și științelor educației, fiind influențată de schimbările sociale din anumite momente ale devenirii societății umane, fiind un domeniu interdisciplinar și având ca finalitate formarea și optimizarea competențelor sociale și emoționale. Am configurat conceptul de consiliere pentru dezvoltare socială și emoțională ca având în centru procesele de învățare prin cooperare, învățare experiențială și socio – emoțională, integrând elemente metodologice din diverse teorii și modele ale consilierii, elemente ideatice din diversele abordări pedagogice, constituindu-se ea însăși într-o abordare eclectică, care se subsumează psihologiei pozitive.

Lucrarea a intenționat să realizeze o conjuncție între domeniul consilierii și cel al psihopedagogiei excelenței prin identificarea principalelor orientări contemporane în ce privește experiența de cercetare teoretică și aplicativă a domeniului dezvoltării sociale și emoționale a copiilor superior dotați.

În urma unei sintetizări a literaturii domeniului care prezintă problematica dezvoltării sociale și emoționale, a principalelor constructe teoretice (inteligență emoțională

şi socială, competenţă emoţională şi socială) care solicită în prezent atenţia cercetătorilor în domeniul ştiinţelor umaniste şi ale educaţiei, am propus un posibil model integrativ care să descrie nivele de dezvoltare socio-emoţională pe care l-am integrat ulterior într-un model de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională. Am propus astfel un cadru de operaţionalizare a celor două concepte cheie *competenţa emoţională* şi *competenţa socială* printr-un model care să includă trei dimensiuni identificate: conştientizare, reglare (management) şi acţiune (abilităţi), rezultând şase componente complementare: conştientizarea sinelui şi conştientizarea socială, managementul personal – emoţional şi managementul interpersonal, autonomia personală şi abilităţile de viaţă. Cele două competenţe, în conjuncţie, pot determina la nivelul individului superior dotat atingerea succesului global, desăvârşirea sinelui, curajul individual de a se promova în lume adaptat şi creativ.

Am încercat să identificăm specificul dezvoltării sociale şi emoţionale a copiilor cu aptitudini înalte şi de asemenea să extragem elementele de particularitate ale consilierii adresate acestei categorii de populaţie şcolară printr-o prezentare analitică a principalelor modele de consiliere aplicate în acest moment în practica educaţională. Acest demers de sintetizare a literaturii de specialitate ne-a oferit o fundamentare pentru intervenţia noastră ulterioară de cercetare – acţiune. Problematica consilierii pentru copiii supradotaţi are o conotaţie specifică, ca şi în cazul educaţiei, vorbim de necesitatea unor servicii diferenţiate de consiliere având în centru o problematică diferită de dezvoltare a acestei categorii de populaţie şcolară. Am înţeles astfel că nucleul intervenţiei de sprijinire a evoluţiei copiilor superior dotaţi constă în abilitatea de a transforma riscurile şi problemele în puncte tari, conform aprecierilor făcute de cercetătorii domeniului „abilitatea de a atinge succesul în viaţă va fi determinat în cea mai mare măsură de decizia de a se centra pe punctele tari, decât de a ceda în faţa problemelor care vor apărea, fără îndoială, pe calea maturizării (Callahan, Cunningham şi Plucker, 1994,p.104). De asemenea recomandarea cercetătorilor din domeniu este ca programele de consiliere adresate copiilor supradotaţi să se centreze pe perspectiva dezvoltării (Colangelo & Zaffrann, 1979, Peterson, 2007), accentuându-se nevoia unei intervenţii specializate diferenţiate prin consiliere care să se adreseze problemelor unice determinate de supradotare.

Pe tot parcursul cercetării teoretice realizate prin sintetizarea literaturii de specialiate am încercat să identificăm aspectele practice specifice câmpului educaţional actual prin intervievarea specialiştilor (focus grup privind specificul consilierii adresate copiilor superior dotaţi, analiza SWOT). A rezultat în urma în urma analizei SWOT aplicate faptul că demersul de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională se poate baza pe resurse oferite de cadrele politicii educaţionale şi cele metodologice (existenţa unei legi care afirmă dreptul la educaţie diferenţiată pentru copiii superior dotaţi şi talentaţi, extinderea serviciilor de asistenţă psihopedagogică în şcoli, existenţa programelor de consiliere ce se adresează nevoilor de dezvoltare socio – emoţională), dar are de înfruntat o serie de condiţii adverse (insuficienţa serviciilor de consiliere specializate pentru problematica copiilor superior dotaţi, lipsa programelor naţionale de identificare a copiilor superior dotaţi, insuficienţa instrumentelor de lucru pentru consilierea acestor elevi, lipsa ofertei de formare continuă în domeniul psihopedagogiei excelenţei pentru profesorii consilieri).

Cercetarea noastră, realizată în contextul educaţional al şcolii româneşti a urmărit investigarea nevoilor specifice de consiliere ale copiilor superior dotaţi din perspectiva profesorilor şi părinţilor, precum şi a percepţiei acestora faţă de modul în care şcoala actuală asigură cultivarea abilităţilor sociale şi emoţionale. Pornind de la identificarea nevoilor specifice de consiliere am propus o strategie de consiliere care integrează o triplă

intervenție: la nivelul copiilor superior dotați (printr-un program de consiliere de grup), la nivelul părinților (printr-un program de consultanță), și la nivelul profesorilor (printr-un program de formare profesională în domeniul educației emoționale). Intervenția prin consiliere are în centru un model de consiliere elaborat pentru dezvoltarea socială și emoțională a copiilor cu aptitudini înalte, model ce a fost aplicat într-un demers experimental.

Prezentăm în continuare, într-o manieră analitică, principalele rezultate configurate prin demersul nostru investigativ teoretic și aplicativ:

Capitolul I reprezintă un cadru de conceptualizare a fenomenelor studiate, respectiv consilierea pentru dezvoltare socială și emoțională și fenomenul supradotării, precum și implicațiile educației de excelență la nivelul consilierii. Am stabilit că putem considera consilierea pentru dezvoltare socio - emoțională parte a oricărui demers de consiliere, indiferent de problema cu care se confruntă clientul, întrucât oricare ar fi natura dificultății, persoana are nevoie să dezvolte modalități personale de a face față din punct de vedere emoțional pentru a atinge starea de bine. De asemenea, consilierea pentru dezvoltarea socio – emoțională poate apărea ca o formă distinctă în cazul în care finalitatea întregului demers de consiliere este formarea și optimizarea competențelor socio – emoționale. Consilierea pentru dezvoltare socio – emoțională îl abilitează pe client să lucreze cu propriile emoții, să-și recunoască și să-și asume propria viață afectivă, să-și exprime emoțiile într-o manieră adecvată, acceptată.

Pornind de la toate considerațiile generale emise, am propus o definiție a consilierii pentru dezvoltare socio – emoțională: *acțiunea de intervenție la nivel individual sau de grup, adresată persoanelor aflate în situații normale de viață sau de impas existențial, în scopul prevenirii situațiilor de risc ce pot apărea pe parcursul dezvoltării individuale, prin abilitare emoțională și socială pentru a face față cu maximum de eficiență tuturor evenimentelor interne sau externe, trecute, prezente sau viitoare.*

Analizând modelele care conceptualizează supradotarea am identificat prezența factorilor socio – emoționali, atât ca elemente constructive care participă la configurarea excelenței aptitudinale cât și ca elemente de susținere, catalizatoare, care de asemenea contribuie la realizarea maximală a potențialului și atingerea excelenței personale. Aspectele socio – emoționale trebuie analizate în dinamica devenirii și transformării potențialului dat în talent recunoscut și valorizat social (Gagne). Prezentând într-o variantă sistematizată contribuțiile unor modele contemporane la conceptualizarea domeniului excelenței aptitudinale, comparând modelele, am constatat că prezintă supradotarea ca pe un rezultat al unei interacțiuni dinamice între factori cognitivi, socio – emoționali, de personalitate și de mediu. Am propus astfel, o altă dimensiune a valorificării modelelor, din perspectiva necesității susținerii dezvoltării personale ca premisă pentru atingerea succesului global. Astfel, un domeniu de valorificare ar fi cel al intervenției prin consiliere care să se adreseze direct nevoilor socio – emoționale de dezvoltare, acestea fiind recunoscute drept factori de predicție a supradotării sau factori mediatori care contribuie la realizarea plenară a sinelui și atingerea excelenței personale. Pornind de la factorii identificați în cadrul diverselor modele ce configurează supradotarea, am acordat o semnificație factorului *șansă*, drept contextul unui program de consiliere care să vină în întâmpinarea nevoilor specifice de creștere și dezvoltare a copilului supradotat.

Capitolul II s-a constituit într-un demers provocativ de identificare a originilor și reperelor pe care se poate construi abordarea consilierii pentru dezvoltare socio-emoțională. Analizând principalele modele ale consilierii, abordările învățării, pedagogiile alternative, conținutul ideatic al noilor educații, precum și influențele socio – culturale din perspectiva contribuției acestora la devenirea și conturarea dimensiunilor teoretice și practice ale

consilierii pentru dezvoltare socială şi emoţională am arătat că fenomenul consilierii pentru dezvoltare socio – emoţională este un domeniu interdisciplinar şi are ca finalitate formarea şi optimizarea competenţelor sociale şi emoţionale. Consilierea pentru dezvoltare socio – emoţională se fundamentează pe abordările clasice şi moderne ale consilierii, psihoterapiei şi ştiinţelor educaţiei, fiind influenţată de schimbările sociale din anumite momente ale devenirii societăţii umane. Considerăm că acest domeniu este în continuă dezvoltare (având în vedere cele mai noi orientări în psihologie şi ştiinţele educaţiei: psihologia pozitivă, studii privind inteligenţa emoţională, pedagogia umanistă), iar prin finalităţile urmărite oferă noi şanse pentru cultivarea umanităţii din individ, pentru trăirea unei vieţi cu succes, în armonie cu sine şi cu lumea, şi îşi reclamă necesitatea în contextul lumii actuale tot mai afectate de conflicte. În sens larg considerăm că acest tip de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională (CDSE) are în centru procesele de învăţare prin cooperare, învăţare experienţială şi socio – emoţională, integrează elemente metodologice din diverse teorii şi modele ale consilierii, elemente ideatice din diversele abordări pedagogice, constituindu-se ea însăşi într-o abordare eclectică, care se subsumează psihologiei pozitive (ca orientare ce se focalizează pe calităţile/punctele tari şi virtuţile persoanei în scopul dezvoltării şi întăririi acestora pentru desăvârşirea personală prin împlinirea potenţialului şi trăirea unei vieţi pline de sens).

Capitolul III a urmărit evidenţierea noilor concepte inteligenţă emoţională şi socială, respectiv competenţă emoţională şi socială şi s-a focalizat pe definirea unui model integrativ de dezvoltare socială şi emoţională. În urma unei analize efectuate asupra principalelor modele care conceptualizează fenomenul inteligenţei şi competenţei emoţionale şi sociale, am identificat trei mari dimensiuni de definire a celor două tipuri de competenţă (emoţională şi socială): cea a conştientizării (Goleman, 1995, 1997, Bar-On,1997, Weisinger, 1998, Saarni, 2000, Bisquerra, 2002), cea a reglării/managementului (Mayer şi Salovey, 1990, 1997, Goleman 1995, 1997, Weisinger, 1998, Petrides şi Furnham, 2001, Bisquerra, 2002) şi cea acţională (Mayer şi Salovey, 1990, Goleman 1995, 1997, Bar-On, 1997, Weisinger, 1998, Petrides şi Furnham, 2001).

Am propus un cadru de operaţionalizare a celor două concepte cheie *competenţa emoţională* şi *competenţa socială* printr-un model care să includă cele trei dimensiuni identificate: conştientizare, reglare (management) şi acţiune (abilităţi), rezultând şase componente complementare: conştientizarea sinelui şi conştientizarea socială, managementul personal – emoţional şi managementul interpersonal, autonomia personală şi abilităţile de viaţă. Cele două constructe sunt complementare, primul fiind orientat pe dinamica vieţii interioare şi pe relaţiile cu sine, iar al doilea fiind orientat pe dinamica vieţii externe şi pe relaţiile cu ceilalţi şi cu lumea. Cele două competenţe, în conjuncţie, pot determina la nivelul individului superior dotat atingerea succesului global, desăvârşirea sinelui, curajul individual de a se promova în lume adaptat şi creativ.

Capitolul IV aduce în atenţie problematica vieţii sociale şi emoţionale a copilului superior dotat prezentată din perspectiva modelelor teoretice contemporane, precum şi din perspectiva studiilor teoretice şi practice efectuate de către specialişti. *Teoria dezintegrării pozitive* a lui K. Dabrowski este o teorie a dezvoltării personalităţii umane în care rolul conducător este atribuit emoţiilor. Conceptele promovate de către Dabrowski pot fi integrate într-un demers de consiliere a copiilor superior dotaţi care să aibă ca scop final cunoaşterea propriei supraexcitabilităţi, creşterea gradului de înţelegere a sinelui, creşterea nivelului conştientizării de sine. Am reţinut din teoria promovată de către *Erika Landau* evidenţierea dimensiunii emoţionale a supradotării şi sugestia de a configura drept finalitate pentru orice demers educaţional adresat copiilor superior dotaţi conştientizarea sinelui văzut ca factor integrator al maturizării emoţionale. În acest sens, ne-am propus drept scop creşterea

nivelului de conştientizare de sine în intervenţiile practice ulterioare. *Modelul succesului global* ne oferă un cadru explicit de educaţie diferenţiată care să asigure desăvârşirea sinelui prin împlinirea potenţialului. *Modelul talentului personal* se asociază celorlalte şi oferă motivaţia pentru o intervenţie specializată care să susţină dezvoltarea socio –emoţională a copiilor supradotaţi, astfel reuşind să atingă nivele înalte de împlinire a propriului potenţial în urma unor procese decizionale adecvate în ce priveşte propria devenire personală. *Modelul managementului informaţiei bazat pe paradigma stigmatului supradotării* şi *modelul adaptării socio-emoţionale* sunt modele practice, susţinute de dovezi în urma unor cercetări empirice realizate la nivelul copiilor şi adolescenţilor supradotaţi şi ne oferă un cadru validat de intervenţie pentru a întâmpina situaţiile de risc.

În demersul de prezentare a trăsăturilor socio – emoţionale caracteristice pentru copiii înalt abilitaţi am avut în vedere atât calităţi ce pot fi considerate resurse pentru dezvoltare cât şi cele ce se constituie în posibile riscuri. Abilităţile socio-emoţionale slabe şi vulnerabilitatea socială şi emoţională nu sunt caracteristici inerente fiinţei supradotate (Robinson, 2008), dar în acelaşi timp nu putem spune că supradotaţii sunt invulnerabili. Cele mai multe probleme sociale derivă din inadecvarea dintre mediul academic şi social în care se dezvoltă copilul supradotat, iar educatorii şi consilierii ar trebui să intervină în reglarea acestei nepotriviri pentru a deveni părtaşi reali la darul de inteligenţă, înţelepciune şi frumuseţe pe care fiinţele superior dotate pot să îl facă acestei lumi.

Constatăm că ideea conform căreia copiii superior dotaţi sunt în control asupra propriului univers este o prejudecată, aceştia având nevoi speciale ce se cer a fi întâmpinate. În primul rând, elevii superior dotaţi au nevoie să fie asistaţi în a-şi descoperi sinele şi a-l accepta (Ryan, Landau, Moon) şi în a face diferenţa între ei şi ceilalţi. Pentru a se putea promova un sprijin adecvat, de calitate, este necesară înţelegerea „experienţei" de a fi superior dotat. Identificarea posibilelor probleme de dezvoltare socială şi emoţională specifice copiilor cu aptitudini înalte ne furnizează un cadru mai larg de înţelegere a supradotării şi ne atenţionează asupra necesităţii de a elabora şi promova strategii adecvate de consiliere în sensul depăşirii şi contracarării riscurilor. Pe de altă parte, calităţile pozitive socio – emoţionale, care descriu portretul copilului capabil de performanţe pot fi considerate reale resurse, oportunităţi de valorificat în demersul de creştere şi optimizare personală.

Capitolul V propune spre analiză specificul consilierii adresate copiilor cu aptitudini înalte. Am arătat cum consilierea acordată copiilor cu aptitudini înalte se prezintă sub o diversitate de forme şi integrează câteva abordări specifice datorită caracteristicilor distinctive ale fenomenului supradotării. Talentul şi supradotarea, în complexitatea devenirii lor, integrează elemente componente mixte, extrem de diverse, aflate în evoluţie asincronă, de unde rezultă nevoia unui sprijin special. Acest sprijin, sub forma orientării şi consilierii poate fi acordat copilului însuşi, care se găseşte în plin proces de devenire şi autoactualizare a potenţialului, sau adulţilor semnificativi din viaţa copilului, respectiv profesorilor şi părinţilor. Literatura şi practica de cercetare ne arată că supradotarea vine cu o serie de probleme ce se pot constitui în nevoi speciale de consiliere (multipotenţialul, dubla excepţionalitate, tendinţa de izolare, asincronia, dificultăţile sociale şi emoţionale), dar, în acelaşi timp, consilierea poate fi adresată şi ca modalitate de asigurare a unei dezvoltări armonioase, potenţând dimensiunea socio-emoţională mai puţin luată în considerare în curriculumul şcolar. Pornind de la recunoaşterea unicităţii dezvoltării copiilor supradotaţi, se identifică unicitatea problemelor cu care aceştia se confruntă şi, ca urmare, nevoia unei intervenţii specializate diferenţiate prin consiliere. De asemenea am identificat rolul consilierului care lucrează în domeniul asistenţei pentru copii supradotaţi ce îmbină roluri multiple: specialist în orientarea copiilor cu aptitudini înalte; consultant pentru profesori şi

părinţi; cercetător în sensul că dezvoltă, implementează şi evaluează programe de consiliere. (Colangelo & Zaffrann, 1979)

Demersul nostru teoretic – aplicativ de explorare a unui fenomen generos în întrebări şi controverse deschide calea spre noi reflecţii şi interogaţii care se pot regăsi în noi direcţii de cercetare sau în propuneri de intervenţie la nivelul tuturor factorilor interesaţi de progresul social prin investiţia în resursa umană de valoare.

Posibile direcţii de urmat în cercetări viitoare

Având în vedere rezultatele obţinute în urma demersurilor de cercetare teoretică şi practic – aplicativă propunem drept direcţii posibile pentru viitoare cercetări:

- investigarea la nivel naţional a nevoilor specifice de consiliere şi elaborarea unei politici de consiliere adecvate pentru populaţia cu aptitudini înalte;
- elaborarea de standarde specifice pentru consilierea de dezvoltare socială şi emoţională adresată copiilor cu aptitudini înalte;
- elaborarea de instrumente, validate pe populaţia românească, de evaluare a competenţelor socială şi emoţională;
- elaborarea de strategii educaţionale validate care să asigure dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor cu aptitudini înalte.

Propuneri:

- *Pentru factorii decidenţi*

- dezvoltarea unor politici educaţionale coerente care să asigure dreptul la educaţie diferenţiată a copiilor cu aptitudini înalte şi, în acest context, dreptul la consiliere diferenţiată;
- propunerea unui curriculum de consiliere care să asigure dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor superior dotaţi;
- propunerea de linii de finanţare separate care să asigure derularea de programe de consiliere pentru dezvoltare în contexte curriculare şi extracurriculare.

- *Pentru cercetători*

- elaborarea şi validarea prin demersuri experimentale de strategii de consiliere care să asigure dezvoltarea plenară a copiilor cu aptitudini înalte;
- elaborarea de ghiduri metodologice care să faciliteze activitatea practică de consiliere adresată copiilor superior dotaţi;
- elaborarea de metode, tehnici şi instrumente utile în activitatea de consiliere cu elevii supradotaţi.

- *Pentru instituţii ale sectorului guvernamental (şcoli, universităţi)*

- elaborarea unei politici instituţionale speciale pentru educaţia şi consilierea copiilor superior dotaţi;
- promovarea unui program de formare continuă în domeniul educaţiei pentru copiii superior dotaţi şi în domeniul educaţiei emoţionale;
- susţinerea unui cabinet de consiliere în şcoală;
- promovarea învăţării sociale şi emoţionale în şcoală;
- şcoala să devină o "organizaţie inteligentă emoţional";
- propunerea de programe de consiliere pentru dezvoltare socială şi emoţională care să se desfăşoare pe parcursul şcolarităţii copilului (şi acesta să nu fie doar o intervenţie singulară, de un semestru);
- iniţierea de cursuri opţionale la nivelul învăţământului preuniversitar care să susţină dezvoltarea personală (în special dezvoltarea socială şi emoţională);

- valorificarea oportunităţilor de finanţare oferite de programele europene pentru dezvoltarea de proiecte care să se adreseze copiilor superior dotaţi;

- dezvoltarea, în cadrul universităţilor, de centre de cercetare pe problematica consilierii adresate copiilor superior dotaţi.

- *Pentru consilierii practicieni din instituţii publice şi private*

- formarea profesională în domeniul consilierii pentru copiii superior dotaţi;
- promovarea de oferte de consiliere specializată pentru copiii cu aptitudini înalte;

- *Pentru sectorul nonguvernamental*

- dezvoltarea de programe educaţionale care să se centreze pe susţinerea copiilor superior dotaţi;
- dezvoltarea de centre de asistenţă specializată pentru copiii cu aptitudini înalte;
- dezvoltarea de programe de consiliere pentru părinţii copiilor cu aptitudini înalte;
- promovarea de oferte de formare profesională în domeniul psihopedagogiei excelenţei şi æ educaţiei emoţionale;
- crearea de oportunităţi pentru dezvoltarea plenară æ copiilor superior dotaţi prin programe educaţionale nonformale.

- *Pentru beneficiari ai consilierii*

- copii cu aptitudini înalte

- furnizarea de oportunităţi pentru a cunoaşte beneficiile serviciilor de consiliere;
- formarea unui culturi de solicitare a serviciilor de consiliere;
- formarea disponibilităţii de a cere ajutor specializat în caz de impas existenţial;

- profesori

- conştientizarea cu privire la necesitatea adresării nevoilor sociale şi emoţionale ale elevilor;
- implicarea în programe de formare continuă, şcoli de vară, care să asigure dezvoltarea competenţelor profesionale în domeniul educaţiei emoţionale şi a educaţiei de excelenţă;
- aplicarea de metode şi tehnici de consiliere educaţională care să asigure creşterea socială şi emoţională a elevilor.

- părinţi

- conştientizarea asupra nevoilor speciale de dezvoltare a copiilor superior dotaţi;
- implicarea în programe de consiliere adresate părinţilor pentru identificarea situaţiilor problematice cu care se confruntă copiii lor, pentru schimbul de practici educaţionale parentale;
- crearea unor comunităţi ale părinţilor care să susţină dezvoltarea copiilor lor supradotaţi.

Apreciem că elaborarea prezentului studiu teoretic-aplicativ se constituie într-o etapă dintr-un demers mai amplu de construire a unei strategii complexe de susţinere a dezvoltării copiilor cu aptitudini înalte prin intervenţii focalizate la nivelul tuturor factorilor implicaţi în creşterea şi educaţia copiilor supradotaţi. Sperăm ca un prim pas să fie dat de conştientizarea lumii profesorilor şi părinţilor cu privire la nevoile specifice de dezvoltare şi, implicit, de consiliere a acestei categorii de populaţie şcolară. Cât timp fenomenul nu este adus în atenţia celor responsabili, nu există oportunitatea de a se interveni proactiv. Riscurile derivate din neconştientizare pot fi extrem de costisitoare în ce priveşte timpul şi energia dedicate cultivării sănătoase a talentelor, potenţialul aptitudinal înalt fiind supus pericolului risipirii.

Întregul demers de documentare-elaborare-acţiune-reflecţie a adus cu sine permanente conştientizări asupra responsabilităţii necesară a fi asumată în oferirea de suport specializat copiilor supradotaţi pe parcursul evoluţiei lor, dar şi asupra limitelor existente la

nivelul abordării teoretico-aplicative şi a intervenţiei practice. Ne situăm astfel pe poziţia investigatorului care a "trăit experienţa" pe care o recomandă practicienilor consilieri, conştient că resursele de spaţiu, timp, energie, umane sunt limitate, dar încrezător în disponibilitatea de a dărui şi în posibilitatea de a primi. Investiţia în resursa umană de calitate superioară este recompensatoare pe termen lung, chiar dacă necesită eforturi mari de înţelegere intelectuală şi afectivă.

Am încercat pe parcursul lucrării să valorificăm experienţa practică din domeniul asistenţei psihopedagogice pentru copiii supradotaţi reflectată de proiectele coordonate şi derulate sub diverse linii de finanţare (Ministerul Tineretului şi Sportului, Fundaţia pentru o Societate Deschisă, Comisia Europeană prin Programul Phare CBC, Programul Tineret în Acţiune), dar şi competenţele dobândite în urma participării în programe de formare postuniversitară (Consiliere psihologică – centrul EXPERT, Universitatea "Babeş- Bolyai" Cluj- Napoca, Educaţie emoţională – Universitatea Barcelona şi Universitatea Lleida, Psihoterapie Cognitiv-comportamentală, Institutul Internaţional de Psihoterapie Cognitivă şi Sănătate Mentală Aplicată din cadrul UBB Cluj- Napoca), programe de formare continuă (Educaţie pentru valori – Oxford, 2004, 2005), la şcolile de vară organizate de Centrul de Metodică Universitară din cadrul UBB Cluj- Napoca (ediţiile 2002, 2003, 2004), precum şi schimburile de idei şi bune practici facilitate de participarea la conferinţe naţionale şi internaţionale în domeniul ştiinţelor educaţiei. Viziunea asupra domeniului ne-a fost facilitată de accesul la spaţiul informaţional şi de cercetare internaţional (american şi european) şi naţional, toate experienţele consultate fiind oportunitate de reflecţie şi inspiraţie pentru demersurile propuse.

Fără a avea pretenţii de exhaustivitate, sperăm că eforturile noastre exploratorii vor deveni puncte de început pentru alte "mirări" şi oportunităţi de reflecţie pentru toţi cei care cred în cercetare şi în posibilităţile de cultivare a "devenirii întru fiinţă", pentru a participa la creşterea darului de frumuseţe, bunătate şi cunoaştere în lume.

Bibliografie generală

1. *** *National Association for Gifted Children*, (2000), Washington, DC 20036, www.nagc.org
2. *** *Five Factor Personality Inventory*, Bateria CAS. S.C. Cognitrom S.R.L
3. *** (2001) *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid pentru formatori și cadre didactice.* București
4. *** (2005). *Inter- Agency Peace Education Programme. Skills for Constructive Living. Sarah`s Choice - A Collection of Stories and Poetry.* Paris: UNESCO – INEE.
5. Alonso – Gancedo, Nieves și Iriarte Redin, Concha. (2005). *Programa educativo de crecimento emocional y moral:PECEMO.* Malaga:Ediciones Aljibe
6. Alsop, Glenison. (1997). Coping or Counseling: Families of Intelectually Gifted Students in *Roeper Review,* vol. 20, nr. 1, pp.28 - 35
7. Antonesei, Liviu. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura Editura Polirom
8. Barchard, Kimberly și Hakstian, Ralph (2004). The Nature and Measurement of Emotional Intelligence Abilities: Basic Dimensions and Their Relationships with Other Cognitive Ability and Personality Variables în *Educational and Psychological Measurement*, vol.64, no.3: Sage Publications, pp.437 – 462
9. Bar-On, Reuven. (2000). Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory in Bar-On, Reuven și Parker, James, D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company, p.385
10. Băban, Adriana și Petrovai, Domnica. (2001). Comunicare și conflict în Băban, Adriana.(coord.) *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.* Cluj-Napoca
11. Băban, Adriana.(coord) (2001). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere.* Cluj-Napoca
12. Benito, Yolanda. (2003). *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Editura Editura Polirom.
13. Berne, Eric. (2006). *Ce spui după "Bună ziua?"*. Psihologia destinului uman. București: Editura Trei.
14. Betts, G și Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented in *Gifted Child Quarterly*, vol. 32, p.248 – 253
15. Bingham, M., & Stryker, S. (1995). *Things will be different for my daughter: A practical guide to building her self-esteem and self-reliance*. New York: Penguin Books.
16. Birch, Ann și Hayward, Sheila. (1999). *Diferențe interindividuale*. București: Editura Tehnică.
17. Bireley, Marlene și Genshaft, Judy. (1991). *Understanding the Gifted Adolescent. Educational, Developmental and Multicultural Issues*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
18. Bisquerra, Rafael. (2005). *Educacion emocional y bienstar*. Bilbao: RGM. S.A.
19. Bisquerra, Rafael. (2008). *Educacion para la ciudadania y convivencia. El enfoque de la educacion emocional.* Madrid: Wolters Kluwer Espana, S.A.
20. Bisquerra, Rafel. (2002). La competencia emocional. În M. Alvarez și R. Bisquerra. *Manual de orientacion y tutoria* (pp.144/69-144/83). Barcelona: Praxis.

21. Bogdan, Tiberiu. (1981). *Copiii capabili de performanțe superioare. Caiete de pedagogie modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

22. Boland, Catherine și Gross, Miraca. (2007). Counseling Highly Gifted Children and Adolescents în Mendaglio, S. și Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

23. Bonchiș, Elena. (2006). *Teorii ale dezvoltării copilului*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

24. Borgers, Sherry și Treffinger, Donald. (1979). Creative Talent: Implications for Counselors în Colangelo, N. și Zaffran, R. (coord.). *New Voices in Counseling the Gifted*,. Dubuque: Kendall-Hunt Publishing Company.

25. Buescher, Thomas (2004). Counseling Gifted Adolescents: A curriculum Model for Students, Parents and Professionals în Moon, S. (ed). *Social - Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students.* California: Corwin Press.

26. Callahan, Carolyn și Cunningam, Caroline. (1994). Foundations for the Future: The Socio – Emotional Development of Gifted Adolescent Women în *Roeper Review*, vol 17, nr.2, p.99.

27. Carlgren, Frans. (1994). *Educație pentru libertate. Pedagogia lui Rudolf Steiner*. Cluj – Napoca: Editura TRIADE.

28. Chelcea, Septimiu. (1975). *Chestionarul în investigația sociologică*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

29. Chelcea, Septimiu. (2004). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative. (Ed. a 2-a rev..)* București: Editura Economică.

30. Clark, Barbara. (1988). *Growing Up Gifted – third edition.* New York: Macmillan Publishing.

31. Clark, Barbara. (1992). *Growing Up Gifted: developing the Potential of Children at Home an dat School. Fourth Ed.* New York: Macmillan Publishing Company.

32. Clendening, Corinne & Davies, Ruth Ann. (1980). *Creating Programs for the Gifted. A Guide for Teachers, Librarians and Students*. New York: R.R. Bowker Company.

33. Cohen, Jonathan. (ed) (1999). *Educating minds and hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence.* New York: Teachers College Press.

34. Colangelo, N. și Davis (edt) (1991). *Handbook of Gifted Education.* Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon

35. Colangelo, N. și Lafrenz, N. (1981). Counseling the Culturally Diverse Gifted în *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr.1, pp.27 – 30

36. Colangelo, N. și Zaffrann, R. (1979). Counseling with Gifted and Talented Students în Colangelo, N. și Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted.* Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

37. Colangelo, N. și Zaffrann, R. (ed.) (1979). *New Voices in Counseling the Gifted.* Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

38. Colangelo, N. și Assouline, S. (2000). Counseling Gifted Students in Heller, K., Monks, F., Sterneberg, R., Subotnik, R.(ed.) *International Handbook of Giftedness and Talent, second edition.* Oxford: Elsevier Science Ltd

39. Coleman, Laurence și Cross, Tracy. (2002). Social- Emotional Developemnt and the Personal Experience of Giftedness în Heller, K., Monks, F., Sterneberg, R., Subotnik, R.(ed.) *International Handbook of Giftedness and Talent, second edition*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

40. Collangelo, N şi Dettman, D. (2004). A Functional Model for Counseling Parents of Gifted Students în Moon, S. (ed). *Social-Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Student* (pp.213 -220). California: Corwin Press.

41. Collins, Garry R. (1988). *Christian Counseling*. Dallas: Word Publishing.

42. Cosmovici, Andrei şi Iacob, Luminiţa.(coord) (1998). *Psihologie şcolară*. Iaşi: Editura Polirom.

43. Cousinet, Roger. (1978). *Educaţia Nouă. Colecţia Pedagogia secolului XX*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

44. Creţu, Carmen. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom.

45. Creţu, Carmen. (1998). *Curiculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţători, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi: Editura Polirom.

46. Creţu, Carmen. (2004). *Global Success Model* - lucrare susţinută la Conferinţa ECHA, Pamplona.

47. Creţu, Carmen. (2009). Global Success and Giftedness în Balchin, T., Hymer, B. şi Matthews, D. (coord.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London: Routledge Taylor &Francis Group.

48. Cross, Tracy. (2005). *The Social and Emotional Lives of Gifted Kids. Understanding and Guiding Their Development*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

49. Csikszentmihalyi, Mihaly, Rathunde, Kevin şi Whalen, Samuel. (1993). *Talented Teenegers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge: University Press.

50. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2007). *Starea de flux*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.

51. Csikszentmihalyi, Mihaly. (2008). *Flux. Psihologia fericirii*. Bucureşti: Editura Humanitas.

52. Cucoş, Constantin. (1996). *Pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.

53. Cucoş, Constantin. (1997). *Istoria gândirii pedagogice*. Iaşi: Editura Universităţii „Al. I Cuza".

54. Cucoş, Constantin. (coord.) (2008). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită*. Iaşi: Editura Polirom.

55. Culley, Sue. (1991). *Integrative Counseling Skills in Action*. London: Sage Publication Ltd.

56. Culross, Rita & Jenkins-Friedman, Reva. (1988). On Coping and Defending. Applying Bruner`s Personal Growth Principles to Working with Gifted/Talented Students. In *Gifted Child Quarterly*, vol. 32: pp. 261 – 266.

57. D` Hainaut, L. (coord). (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

58. Dafinoiu, Ioan. (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iaşi: Editura Polirom.

59. Dafinoiu, Ioan. (2002). *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia şi interviul*. Iaşi: Editura Polirom.

60. Damon, Wiliam şi Eisenberg, Nancy. (1998). *Handbook of Child Psychology. Fith Edition*. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development. New York: John Wiley and Sons, Inc.

61. David, Daniel. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitive şi comportamnetale*. Iaşi:Editura Polirom.

62. Davidson, J. Richard (1994). Honoring Biology in The Study of Affective Style în Davidson, R şi Ekman, P (editors). *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press

63. Davis, Gary & Rimm, Sylvia. (1985). *Education of the Gifted and Talented*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
64. De Bartolomeis, Francesco. (1981). *Introducere în didactica şcolii active*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
65. Del Loewenthal, Theresa Rose şi Greenwood, Dennis. (2005). Counseling and Psychotherapy as a Form of Learning: Some Implications for Practice în *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 33, no.4, pp.441 – 456.
66. Delors, Jacques (coord). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*. Iaşi: Editura Polirom.
67. Denham, Susan. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press
68. DeVries, Arlene & Webb, James T. (2007). *Gifted parent groups: the SENG model*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press, Inc.
69. Di Tommaso, Enrico, Branen, Cyndi şi Best, Lisa. (2004). Measurement and Validity Characteristics of the Short Version of the Social and Emotional Loneliness Scale For Adults în *Educational and Psychological Measurement*, vol. 64, no. 1, pp.99 – 119.
70. Dumitrescu, Marinela. (2004). *Psihopedagogia excelenţei. Aspecte metodologice privind identificarea copiilor supradotaţi*. Craiova: Editura ARVES.
71. Dumitru, Ion Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice*. Iaşi: Editura Polirom.
72. Elias, J. M. (2003). *Academic and Social -Emotional Learning*. UNESCO, Educational Practices Series 11, www.ibe.unesco.org
73. Elias, M., Tobias, S. şi Friedlander, B. (2002). *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
74. Elias, Maurice J., Tobias, Steven şi Friedlander, Brian. (2003). *Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
75. Elias, Maurice şi Weissberg, Roger. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning în *Journal of School Health*, vol 70, no.5, pp.186 – 190.
76. Ellis, Albert. (2006). *Terapia comportamentului emotiv-raţional. Cum să fii fericit, imperturbabil şi stăpân pe tine*. Bucureşti: Editura Antet XX.
77. Enăchescu, Constantin. (2003). *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*. Iaşi: Editura Polirom.
78. Enăchescu, Constantin. (2004). *Tratat de igienă mintală.Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită*. Iaşi: Polirom.
79. Epstein, Michael, Mooney, Paul, Ryser, Gail şi Pierce, Corey. (2004). Validity and Reliability of the Behavioral and Emotional Rating Scale (2nd Edition): Youth Rating Scale în *Research on Social Work Practice*, vol. 14, no. 5, pp.358 – 367.
80. Feldman, Henry. (1993). Child Prodigies: A Distinctive Form of Giftedness în *Gifted Child Quaterly*, vol. 37, nr. 4, pp.188 – 193.
81. Feltham, Colin. şi Dryden, Windy. (1993). *Dictionary of Counseling*. London: Whurr Publishers Ltd.
82. Ferris, Vicent Pascual şi Bonilla, Monsterat. (2001). *Educacion Emocional. Programa de actividades para educacion secundaria obligatoria*. Barcelona: CISSPRAXIS S. A.
83. Fornia,Gwen şi Wiggins Frame, Marsha. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling în *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, vol. 9, nr.4, pp384-390.

84. Frasier, Mary şi Mc Cannon, Carolyn. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children în *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, pp. 81 -87.

85. Freedman, Joshua şi Jensen, Anabel. (1999). *Joy and Loss: The Emotional Lives of Gifted Children*, www.sengifted.org

86. Freeman, Joan. (ed.) (1985). *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education.* Chichester: John Wiley&Sons Ltd.

87. Freeman, Joan. (1985). Emotional Aspects of Giftedness in Freeman, Joan. (ed.) *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education.*(pp.247 – 264) Chichester: John Wiley&Sons Ltd

88. Freeman, Joan. (1993). Parents and Families in Nurturing Giftedness and Talent in Heller, Kurt, Monks, Franz & Passow, Harry. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* (pp.669 – 684) Oxford: Pergamon Press Ltd.

89. Gagné, Francoys. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions în *Gifted Child Quarterly*, vol. 29, nr. 3, pp.103 – 112.

90. Gagné, Francoys. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent în Colangelo, N. şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education.* Boston: Allyn and Bacon.

91. Gallucci, Nicholas. (1988). Emotional Adjustment of Gifted Children în *Gifted Child Quaterly*, vol.32, nr.2, pp.274 – 276.

92. Garber, Judy şi Dodge, Kenneth (1990). *The development of emotion regulation and dysregulation.* New York: Cambridge University Press.

93. Gardner, Howard. (2006). *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi.* Bucureşti: Editura Sigma.

94. Geldard, David şi Geldard, Kathryn. (1997). *Counselling Children. A Practical Introduction.* London: Sage Publication.

95. Geuens, Maggie şi Pelsmacker, Patrick. (2002). Validity and Reliability of Scores on the Reduced Emotional Intensity Scale în *Educational and Psychological Measurement*, vol. 62, nr. 2, pp.299 -315.

96. Gibson, Robert şi Mitchell, Marianne. (1973). *Introduction to guidance.* New York: Macmilllan Publishing Co. Inc.

97. Glasser, William. (2008). *Cum să alegem fericirea. Ediţia a II-a.* Bucureşti: Editura Curtea Veche.

98. Goleman, D., Boyatzis, R. şi McKee A. (2005). *Inteligenţa emoţională în leadership.* Bucureşti: Editura Curtea Veche.

99. Goleman, Daniel. (2001). *Inteligenţa emoţională.* Bucureşti: Curtea Veche.

100. Goleman, Daniel. (2004). *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă.* Bucureşti: Editura ALLFA.

101. Goleman, Daniel. (2007). *Inteligenţa socială. Noua ştiinţă a relaţiilor umane.* Bucureşti: Editura Curtea Veche.

102. Golu, Mihai. (2002). *Bazele psihologiei generale.* Bucureşti: Editura Universitară.

103. Gowan, John Curtis, Morrison, Charlotte, Groth, Norma Jean, Pasternack Marian, Drake Marian. (1969). New Aspects in Guiding the Gifted in Demonstration Classes în *Gifted Child Quarterly*, vol. 13, pp.103 – 112.

104. Gowan, John Curtis. (1967). Issues on the Guidance of Gifted and Creative Children în *Gifted Child Quarterly*, vol. 11, pp.140 – 143.

105. Gowan, John Curtis. (1979). Guiding the Creative Development of the Gifted and Talented în Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted.* Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing Company.

106. Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., şi Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. in R. Bar-On şi J. D. A. Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco: Ca: Jossey-Bass.

107. Gray, William şi Gray, Marilynne. (1996). Parents as mentors of their own children: Returning to the basics in Urban, K. Wagner şi H. Wiczerlovski. *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. New York: Trillium Press.

108. Green, Meredith. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students in *Professional School Counseling, Special Issue: Examining Disability and Giftedness in Schools*, American School Counselor Association, pp.34 – 42.

109. Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally gifted children.*London: Routledge.

110. Gross, M.U.M. (2000). Exceptionally and Profoundly Gifted Students: An Underserved Population în *Understanding Our Gifted*, vol. 12, nr. 2, pp.3 -9.

111. Grotberg, Edith. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Como superar las adversidades. Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.

112. Gubbins, E. Jean, Westberg, Karen L., Reis, Sally M, Dinnocenti, Susan T., Tieso, Carol L., Muller, Lisa M, Park, Sunghee, Emerick, Linda J, Maxfield Lori R., & Burns, Deborah E. *Implementing a Professional Development Model Using Gifted Education Strategies With All Students* (RM02172) National Research Center on the Gifted and Talented, http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/nrconlin.html#02172

113. Guel Barcelo, M. şi Munoz Redon, J. (2003). *Educacion Emocional. Programa de actividades para educacion secundaria postobligatoria*. Barcelona: CISSPRAXIS S. A.

114. Hackney, Harold. (1973). *Counseling Strategies and Objectives*. New Jersey:

115. Havârneanu, Cornel. (2000). Cunoaşterea psihologică a persoanei. Posibilităţi de utilizare a computerului în psihologia aplicată. Iaşi: Editura Polirom.

116. Hedlund, Jennifer şi Sternberg, Robert. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment and Application at Home, School and Workplace* (p.136). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

117. Heller, Kurt, Monks, Franz & Passow, Harry. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

118. Heller, K., Monks, F., Sterneberg, R., Subotnik, R.(ed.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent, second edition*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

119. Heller, Kurt şi Schofield, Neville. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

120. Heller, Kurt. (2004). Identification of Gifted and Talented Students în *Psychology Science*, vol. 46, pp.302 – 323.

121. Herrera Clavero, F., Ramirez Slguero, I., Roa Venegas, J. şi Herrera Ramirez, I. (2006). *Programa PDP. Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Ediciones Piramide.

122. Holdevici, I. (1996). *Elemente de psihoterapie*. Bucureşti: Editura ALL.

123. Holdevici, Irina. (2003). *Ameliorarea performanţelor individuale prin tehnici de psihoterapie.* Bucureşti: Editura Orizonturi.

124. Horowitz, Frances Deyen & O`Brien, Marion. (1985). *The Gifted and Talented. Developmental Perspectives.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

125. Hubbard, Julie şi Coie, John. *Emotional Correlates of Social Competence in Children`s Peer Relationships*, www.udel.edu

126. Ignat, Aurora Adina. (2007). Utilizarea tehnicilor de scriere în activitatea de consiliere pentru dezvoltare personală în Bernat, Simona, Elena şi Chiş, Vasile (coord.). *Utilizarea scrisului în predare şi învăţare*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană.

127. Impellizzeri, Anne, Farrell, Marjorz şi Melville, William. (1976). Psychological and Emotional Needs of Gifted Youngsters in *NASSP Bulletin*, 60, pp.43 -49.

128. Ivey, Allen şi Simek –Downing, Lynn. (1990). *Counseling and Psychotherapy. Skills, Theories and Practice.* New York: Prentice Hall

129. Jackson, Susan şi Peterson, Jean. (2003). Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents in *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. XIV, no.3, Spring, pp.175 - 186.

130. Jigău, Mihai. (1994). *Copiii supradotaţi*. Bucureşti: Societatea Ştiinţă şi Tehnică S.A.

131. Jigău, Mihai. (2001). *Consilierea carierei*. Bucureşti: Editura Sigma.

132. Jigău, Mihai. (2006). *Consilierea carierei. Compendiu de metode şi tehnici.* Bucureşti: Editura Sigma

133. Katzko, Michael şi Monks, Franz. (1995). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council of High Ability*. Asses: Van Gorcum.

134. Kerr, Barbara. (1991). *A Handbook for Counseling The Gifted and Talented.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

135. Kerr, Barbara. (2007). Science, Spirit, and Talent Development în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

136. Krueger, Richard şi Casey, Mary Anne. (2005). *Metoda focus-grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată.* Iaşi: Editura Polirom.

137. Kunkel, Mark, Chappa, Beatrice, Patterson, Greg şi Walling, Derald. (1995). The Experience of Giftedness: A Concept Map în *Gifted Child Quaterly*, vol. 39, pp.126-134.

138. Labar, Adrian Vicenţiu. (2008). *SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică.* Iaşi: Editura Polirom.

139. Landau, Erika. (1997). The Self – The Global Factor of Emotional Maturity în *Roeper Review*, vol.20, no. 3, pp.174-178.

140. Lehman, Elyse şi Erdwins, Carol. (1981). The Social and Emotional Adjustment of Young Intellectually- Gifted Children în *Gifted Child Quaterly*, vol25, nr. 3, pp.134 – 137.

141. Lemeni, Gabriela şi Miclea, Mircea (coord.). (2004). *Consiliere şi orientare. Ghid de educaţie pentru carieră.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

142. Lisievici, Petru. (1998). *Teoria şi practica consilierii. Note de curs.* Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

143. Lovecky, Deidre. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children în *Roeper Review*, vol15, pp.18-25.

144. Luca de Tena, Carmen, Rodriguez, Rosa Isabel şi Sureda, Inmaculada. (2004). *Programa de habilidades sociales en la ensenanza secundaria obligatoria. Como puedo favorecer las habilidades de mis alumnos?*. Malaga: Ediciones Aljibe.

145. Mahoney, Andrew, Martin, Don şi Martin, Magy. (2007). Gifted Identity Formation: A Therapeutic Model for Counseling Gifted Children and Adolescents in Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

146. Mahoney, Andrew. *Coping Through Awareness. A transformational tool for coping with being highly gifted,* www.counselingthegifted.com

147. Mahoney, Andrew. (1998). In Search of the Gifted Identity. From abstract concept to workable counseling constructs in *Roeper Review*, vol. 20, nr. 3, pp.222 – 227.

148. Manz, Charles. (2005). *Disciplina emoţională. Puterea de a alege felul în care ne simţim*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.

149. Martin, David G. (1983). *Counseling and therapy skills*. Monterey: Brooks – Cole.

150. Masari, Gianina. (2005). Introducere în consiliere şcolară. Iaşi: Editura Speranţa.

151. Masari, Gianina Ana. (2006). *Calitatea contextului social şi dezvoltarea aptitudinală a adolescenţilor subrealizaţi şcolar*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R. A.

152. Maxwell, Elizabeth. (1998). „I Can Do It Myself!" Reflections on Early Self – Efficacy în *Roeper Review*, vol. 20, nr. 3.

153. Mayer, John D., Salovey, Peter şi Caruso, David. (2000). Emotional Inteligence as Zeitgeist, as Personality and as Mental Ability în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace.* San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

154. Mayer, John D., şi Salovey, Peter. (1997). What is Emotional Inteligence? În *Emotional Development and Emotional Inteligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.

155. McCrae, R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. in R. Bar-On şi J. D. A. Parker(coord.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 263-277). San Francisco: Ca: Jossey-Bass.

156. Mendaglio, Sal şi Tillier, William. (1992). *Feeling Bad Can Be Good: Using Dabrowski`s Theory to Reframe Gifted Children Adjustment Difficulties*. Sage, 6th Canadian Symposium, pp.169 – 173.

157. Mendaglio, Sal. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective în *Roeper Review*, vol.17.

158. Mendaglio, Sal. (2003). Heightened Multifaceted Sensitivity of Gifted Students: Implications for Counseling în *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. XIV, nr. 2, pp.72 – 82.

159. Mendaglio, Sal. (2007). Affective- Cognitive Therapy for Counseling Gifted Individuals în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

160. Mestre Navas, Jose Miguel & Fernandez Berrocal, Pablo. (coord.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Piramide.

161. Mitrofan, Iolanda. (coord). (1997). *Psihologia experienţială. (O paradigmă a autorestructurării şi dezvoltării personale)*. Bucureşti: Editura Infomedica.

162. Mitrofan, Iolanda. (coord). (2001). *Psihopatologia, Psihoterapia şi Consilierea copilului (abordare experienţială)*. Bucureşti: Editura SPER.

163. Mitrofan, Iolanda. (coord.) (2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil şi familie.* Iaşi: Editura Polirom

164. Mitrofan, Iolanda. (coord.) (2005). *Orientarea experienţială în psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală.* Bucureşti: Editura S.P.E.R.

165. Mitrofan, Nicolae. (2002). O sarcină prioritară a consilierii şi psihoterapiei: Promovarea rezilienţei la copii în *Revista de psihoterapie experienţială*, Ediţie specială, pp.1-4.

166. Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.* Nijmegen: Radboud University.

167. Moon, Sidney, Kelly, Kevin şi Feldhusen, John. (1997). Specialized Counseling Services for Gifted Youth and Their Families: A Needs Assessment în *Gifted Child Quarterly*, vol 41 (1), pp.16 – 25.

168. Moon, Sidney. (2003). Personal Talent în *High Ability Studies*, vol. 14, nr. 1, pp5 – 21.

169. Moon, S.M. & Thomas, V. (2003). Family Therapy with gifted and talented adolescents in *Journal of Secondary Gifted Education*, nr.14, pp.107 – 113.

170. Moon, Sydney. (ed.) (2004). *Social-Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students.* Thousand Oaks, California: CORWIN Press.

171. Moon, Sidney. (2007). Counseling Issues and Research în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults.* Waco, TX: Prufrok Press Inc.

172. Morgado, Ignacio. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razon.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

173. Nail, J.M.& Evans, J.G. (1997). The emotional adjustement of gifted adolescents: A view of global functioning in *Roeper Review*, 20, pp.18 – 20.

174. Neculau, Adrian şi Cozma, Teodor. (1995). *Psihopedagogie.* Iaşi: Editura „Spiru Haret ".

175. Nedelcea, Cătălin şi Dumitru, Paula. (1999). *Optimizarea comportamentului profesional. Între educaţie şi psihoterapie.* Bucureşti: Editura S. P. E. R.

176. Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-being: What does the Empirical Literature Say? In *Roeper Review*, 22, pp.10 - 17.

177. Neihart, Maureen, Reis, Sally, Robinson, Nancy şi Moon, Sydney. (ed). (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?.* Washington D. C.: Prufrock Press, Inc.

178. Neihart,Maureen. (2002). *Social development of Gifted Children: Fact and Fiction,* www.sengifted.org

179. Nelson-Jones, Richard. (2001). *Theory and Practice of Counselling & Therapy. 3rd Edition.* London: Sage Publications.

180. Neukrug, Ed. (1999). *The World of the Counselor. An introduction to the counseling profession.* Pacific Grove, California: Brooks-Cole Publishing Company.

181. Opre, Adrian. *Chestionarul de personalitate Zuckerman - Kuhlman (ZKPQ).* Cluj-Napoca: S.C. Cognitrom S.R.L

182. Opre, Adrian. (2002). *Inconştientul cognitiv. Percepţie subliminală şi memorie implicită; aplicaţii în psihoterapie şi publicitate.* Cluj – Napoca: Editura ASCR.

183. Orange, C. (1997). Gifted Students and Perfectionism. In *Roeper Review*, 20, pp.39 -41.

184. Passow. Harry. (ed.) (1979). *The Gifted and the Talented: Their Education and Development. The Seventy Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.

185. Passow, Harry. (1981). The Nature of Giftedness and Talent în *Gifted Child Quarterly*, 25; pp.5 -10.

186. Pavelcu, Vasile. (1969). *Din viaţa sentimentelor*. Bucureşti: Editura Enciclopedică Română.

187. Pavelcu, Vasile. (1982). *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

188. Payton, J, Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett,C. Şi Weisseberg, R. (2000). Social and Emotional Learning Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth în *Journal of School Health*, vol. 70, nr. 5, pp.179 – 185.

189. Păun, Emil şi Potolea, Dan. (coord). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Editura Polirom.

190. Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence în Schulze, R. şi Roberts, R. D. (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

191. Perrone, P. (1997). Gifted Individuals` Career Development in Colangelo, N. si Davis, G. A. (ed.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.

192. Peterson, Jean Sunde. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. In *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, pp.62 – 71.

193. Peterson, Jean Sunde. (2006). Addressing Counseling Needs of Gifted Students în *Professional School Counseling*, 10, 1, pp.43 –p.51.

194. Peterson, Jean Sunde. (2007). A Developmental Perspective în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

195. Peterson, Jane Sunde. (2008). Counseling in Plucker, Jonathan &Callahan, Carolyn. (edt). *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the research says*.(pp.119-138) Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

196. Peterson, J şi Moon, S. (2008). Counseling the gifted în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

197. Petrides, K.V şi Furnham, A. (2001). Trait Emotinal Intelligence. Psychometric Investigation with reference to Established Trait Taxonomy în *European Journal of Personality*, nr. 15, pp.425 – 448.

198. Petrides, K.V., Furnham, A., Frederikson, B. (2004). Emotional Intelligence în *The Psychologyst*, vol. 17, nr. 10, pp.574 – 577.

199. Petrovai, Domnica. (2001). Rezolvarea de probleme în Băban, Adriana.(coord.) *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*. Cluj-Napoca:

200. Pfeiffer, Steven. (ed.) (2008). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

201. Piechowski, Michael şi Colangelo, Nicholas. (1984). Developemntal Potential of the Gifted în *Gifted Child Quaterly*, vol.28, pp.80 – 87.

202. Piechowski, Michael. (1991). Emotional development and emotional giftedness in Colangelo,N. şi Davis. *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, M.A.: Allyn&Bacon.

203. Piirto, Jane. (1995). Deeper and Broader: The pyramid of Talent development in the context of the giftedness construct în Katzko, M şi Monks Fr. (ed). *Nurturing Talent. Individual needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability* (pp.10 – 20). Assen: Van Gorcum & Comp.

204. Plucker, Jonathan &Callahan, Carolyn. (edt.) (2008). *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the research says.* Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

205. Popa, Nicoleta Laura. (2005). *Romanian Teachers of the Gifted Empathy and Accuracy in Perceiving Students` Characteristics.* Nijmegen: Roudboud University

206. Radu, I. (1991). Procesele emoţionale în Radu, I. (coord.). *Introducere în psihologia contemporană (p.249).* Cluj-Napoca: Editura Sincron.

207. Rădulescu, Mihaela. (1999). *Pedagogia Freinet. Un demers innovator.* Iaşi: Editura Polirom.

208. Redorta, Josep, Obiols, Meritxell şi Bisquerra, Rafael. (2006). *Emocion y conflicto. Aprenda a manejar las emociones.* Barcelona: Editura Paidos Iberica.

209. Reis, Sally şi Renzulli, Joseph. (2004). Current Research On The Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities în *Psychology in the Schools*, vol 41(1), Wiley Periodicals, pp.119-130.

210. Reis, Saly şi Hebert, Thomas. (2008). Gender and Giftedness în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices.* New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

211. Reis, Saly. (2002). *Social and Emotional Issues Faced by Gifted Girls in Elementary and Secondary School,* www.sengifted.org

212. Renom Plana, Agnes. (coord.). (2003). *Educacion Emocional. Programa para educacion primaria (6 – 12 anos).* Barcelona: CISSPRAXIS S.A.

213. Reynolds, R.C. & Piirto, J. (2005). Depth psychology and giftedness: Bringing soul to the field of talent development and giftedness. In *Roeper Review*, 27, pp.164 – 171.

214. Robinson, Nancy. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth în Pfeiffer, S. (ed) *Handbook of Giftedness in Children. Psycho Educational Theory, Research and Best Practice.* New York: Springer Science - Business Media, LLC.

215. Roco, Mihaela. (2001). *Creativitate şi inteligenţă emoţională.* Iaşi: Editura Polirom.

216. Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children în *Roeper Review*, vol. 6, nr. 3, pp.127-130.

217. Rogers, Carl. (2008). *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut.* Bucureşti: Editura Trei.

218. Ryan Jacob, Julianne. (2001). Specialized Counseling: The Social-Emotional Needs of Gifted Adolescents în *Guidance & Counseling of Gifted Students*

219. Saarni, Carolyn. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace.* (p.68). San Francisco: Jossey-Bass A wiley Company.

220. Salovey, Peter şi Sluyter, David. (edt). (1997). *Emotional Development and Emotional Inteligence. Educational Implication.* New York: Basic Book.

221. Sanborn, Marshall. (1979). Differential Counseling Needs of the Gifted and Talented în Colangelo, N. şi Zaffrann, R. (ed.). *New Voices in Counseling the Gifted.* Dubuque, Iowa:Kendall-Hunt Publishing Company.

222. Sanborn, Marshall. (1979). Counseling and Guidance Needs of the Gifted and Talented in Passow. Harry. (ed.) *The Gifted and the Talented: Their Education and*

Development. The Seventy Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education. (pp.424-439) Chicago: National Society for the Study of Education.

223. Schafer, Rudolph. (2005). *Introducere în psihologia copilului.* Cluj – Napoca: Editura ASCR.

224. Seligman, Martin. (2004). *Optimismul se învaţă. Ştiinţa controlului personal.* Bucureşti: Editura Humanitas.

225. Seligman, Martin. (2007). *Fericirea autentică. Ghid practic de psihologie pozitivă pentru o viaţă împlinită,* Bucureşti: Humanitas.

226. Semrud-Clikeman, Margaret. (2007). *Social Competence in Children.* New York: Springer.

227. Shapiro, Lawrence E. (2002). *La inteligencia emocional de los ninos. Una guia para padres y maestros.* Bilbao: GRAFO, S.A.

228. Shaughnessy, Michael şi Lehtonen, Kimo. (1998). *The Emotionally Sensitive Adolescent,* ERIC

229. Silverman, Linda K. (1991). Family Counseling în Colangelo, N. şi Davis,. *Handbook of Gifted Education* (pp.307 -319). Needham Heights, M.A.:Allyn&Bacon.

230. Silverman, Linda. (1993). Counseling Needs and Programs for Gifted in Heller, K et al. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.631-646). Oxford: Pergamon Press.

231. Silverman, Linda. (1999). *Promoting positive social development.* www.sengifted.org

232. Sinclair, Margaret. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century.* Geneva: UNESCO, International Bureau of Education.

233. Smutny, Joan F. (2002). *Designing and developing programs for gifted students.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

234. Snyder, C. R. şi Lopez, Shane. (2005). *Handbook of Positive Psychology.* Oxford: University Press.

235. Solow, Razel. (1995). Parent's reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children în *Roeper Review,* vol.18, nr. 2, pp.142-147.

236. Sowa, Claudia şi May, Katleen. (1997). Expanding Lazarus and Folkman`s Paradigm to the Social and Emotional Adjustment of Gifted Children and Adolescents (SEAM) in *Gifted Child Quaterly,* vol. 41, nr.2, pp.36 – 43.

237. Sroufe, Alan. (1996). *Emotional Development. The organization of emotional life in the early years.* Cambridge University Press

238. Stanciu, Mihai. (1999). *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic.* Iaşi: Editura Polirom.

239. Stanciu, Mihai. (2003). *Introducere în pedagogie.* Iaşi: Editura "Ion Ionescu de la Brad"

240. Stănescu, Maria-Liana. (2002). *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi.* Iaşi: Editura Polirom.

241. Sternberg, Robert J. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness în *Gifted Child Quarterly,* vol. 25, nr. 2, pp.86 – 93.

242. Sternberg, Robert J. şi Zhang, Li-Fang. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory în *Gifted Child Quarterly,* 39, pp. 88

243. Sternberg, Robert. J şi Lubart, Todd I. (1993). Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach în *Gifted Child Quarterly,* 37, nr. 3, pp. 7-15.

244. Sternberg, Robert J.& Davidson, Janet E.(edt.) (2005). *Conceptions of giftedness* Cambridge University Press

245. Stevens, Richard. (1983). *Erik Erikson, an Introduction*. New York: St. Martin`s Press.

246. Strip, Carol Ann, Strip, Whitney &Hirsch, Gretchen. (2000). *Helping gifted children soar: a practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.

247. Şchiopu, Ursula şi Verza, Emil. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică -R. A.

248. Şchiopu, Ursula. (1997). *Criza de originalitate la adolescenţi. Ediţia a II-a, revizuită şi adăugită*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A.

249. Şoitu, Laurenţiu. (2001). *Pedagogia comunicării*. Iaşi: Institutul European.

250. Tannenbaum, A. (1991). The Social Psychology of Giftedness în Colangelo, N şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

251. Tannenbaum, A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness în Colangelo, N. şi Davis, G. (ed). *Handbook of Gifted Education, (3rd edition)*. Boston: Pearson Education.

252. Tăsica, Luminiţa. (2006) Analiza SWOT în Jigău, Mihai. *Consilierea carierei. Compendiu de metode şi tehnici*. Bucureşti: Editura Sigma.

253. Thomas, Volker, Ray, Karen şi Moon, Sidney. (2007). A System Approach to Counseling Gifted Individuals and Their Families în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.

254. Thompson, Kristin şi Morris, Richard. (2008). Ethical and Professional Practice Issues in the Provision of Educational Services în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*, New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

255. Tillman, Diane. (2000). *Living Values Activities for Children Ages 8-14*. Deerfield Beach, Florida: Health Communication Inc.

256. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Consilierea şi orientarea în şcoală*. Bucureşti: Casa de Editura Viaţa Românească.

257. Tomşa, Gheorghe. (1999). *Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi*. Bucureşti: Casa de Editură şi Presă Viaţa Românească.

258. Topping, Keith, Bremner, William şi Holmes, Elizabeth. (2000). Social Competence. The Social Construction of the Concept în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). (2000). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

259. Tractenberg, L. şi Van Zolingen, S. (2002). Career Counseling in the Emerging Post-Industrial Society, in *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, AIOSP, vol.2, no. 2.

260. Van Lieshout, Cornelis. (1995). Development of Social Giftedness and Gifted Personality in Context în Katzko, M. şi Monks, F. (eds). *Nurturing Talent. Individual Needs and Social Ability. The Fourth Conference of the European Council for High Ability*. Assen: Van Gorcum.

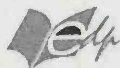
261. Van Tassel – Baska, Joyce şi Stambaugh, Tamra. (2008). Curriculum and Instructional Considerations in Programs for the Gifted în Pfeiffer, S. (ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Sciences-Business Media, LLC.

262. Văideanu, George şi Neculau, Adrian. (coord). (1986). Noile educaţii în *Buletinul cabinetului Pedagogic*.Iaşi: Universitatea "Al. I. Cuza"
263. Vernon, Ann. (2006). *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Educaţie raţional – emotivă şi comportamentală. Clasele V – VIII*. Cluj – Napoca: Editura ASCR.
264. Vorbeck, M. (1998). Guidance for Career Planning – The European Perspective în *Educational and Vocational Guidance*, no. 61.
265. Vrasmas, Ecaterina Adina. (2002), *Consilierea şi educaţia părinţilor*. Bucureşti: Editura Aramis.
266. Watts, A. G. (2000). Career Development and Public Policy în *Educational and Vocational Guidance*, Bulletin AIOSP, nr. 64.
267. Webb. James & De Vries, A.R. (1993). *Training Manual for Facilitators of SENG Model Guided Discussion Groups*. Scotsdale, AZ: SENG
268. Webb, James. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children in Heller, Kurt, Monks, Franz & Passow, Harry. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp.525 – 538) Oxford: Pergamon Press Ltd.
269. Webb, James şi De Vries, Arlene. (2007). *Gifted Parent Groups: The SENG Model*. Great Potential Press, Inc.
270. Webb, James. (1999). *Existential Depression in Gifted Individuals în Supporting Emotional Needs of Gifted,* Great Potential Press www.seng.org
271. Webb, James. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD,OCD, Oppositional Defiant Disorder în Neihart, Chair, *Cutting Edge Minds – What it Means to be Exceptional*. lucrare prezentată la Convenţia Anuală a Asociaţiei Psihologilor Americani, Washington D.C.
272. Wilkes, Frances. (2003). *Transformarea sentimentelor – o condiţie a succesului*. Bucureşti: Editura Curtea Veche.
273. Yoo, Jin Eun şi Moon, Sidney. (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University – Based Counseling Center în *Gifted Child Quarterly*, vol. 50, pp.52 -61.
274. Youngstrom, Eric şi Green, Kristen. (2003). Reliability Generalization of Self-Report of Emotions When Using the Differential Emotions Scale în *Educational and Psychological Measurement*, vol. 63, nr.2, pp.279 – 295.
275. Ziegler, Albert şi Stoeger, Heidrun. (2007). The Role of Counseling in the Development of Gifted Students` Actiotopes: Theoretical Background and Exemplary Application of the 11-SCC în Mendaglio, S. şi Peterson, J. S. (eds.). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Waco, TX: Prufrok Press Inc.
276. Zins, J.E., şi Elias, M.E. (2006). Social and Emotional Learning în Bear G.G şi Minke, K.M. (eds.). *Children`s Need III*, National Assocation of School Psychologists, pp.1-13.
277. Zirkel, Sabrina (2000). Social Inteligence. The Development and Maintenance of Purposive Behavior în Bar-On, Reuven şi Parker, James,D.A. (coord). *The Handbook of Emotional Inteligence. Theory, development, Assesment, and Application at Home, School and Workplace* (p.3). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
278. Zlate, Mielu. (1999). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei
279. Zlate, Mielu. (coord). (2001). *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iaşi: Editura Polirom
280. www.casel.org
281. www.co-operation.com
282. www.csee.net

283. www.ed.gov
284. www.educationau.edu
285. www.eqi.com
286. www.eqtoday.com
287. www.learningfromexperience.com
288. www.steinberg.se
289. www.tip.psychology.org

Aurora Adina Ignat

CONSILIEREA PENTRU DEZVOLTAREA SOCIALĂ ŞI EMOŢIONALĂ A COPIILOR CU APTITUDINI ÎNALTE



EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A.



Propunerea tematică a doamnei Aurora Adina Ignat se înscrie într-un registru excepţional al temelor de elită din domeniul doctoratului, într-o manieră metaforică spus, o *lucrare de elită despre şi pentru elite*, cu o perspectivă de abordare specifică proceselor de dezvoltare socio-emoţională. Lucrarea nu permite însă numai o intervenţie singulară la nivelul unui program specific ci propune şi o dezvoltare adaptată unor linii de perspectivă atât de necesare unui sistem educaţional „vlăguit" de perspective şi viziuni în relaţie directă cu subiectul copiilor cu aptitudini înalte.

Studiind lucrarea se poate observa situarea obiectivă a autoarei faţă de aspectele critice care vizează domeniul consilierii copiilor cu aptitudini înalte, deşi în multe cazuri acestea se fundamentează pe concepte stimulative pentru practica interpretativă clasică. Din acest punct de vedere trebuie remarcate şi riscurile presupuse de faptul că pot fi prea speculative, fără posibilităţi de cercetare empirică validate ştiinţific, fără metodologii clare de aplicare în practica investigaţională. Cu toate acestea putem constata însă că autoarea şi-a luat toate măsurile de precauţie teoretice, metodologice şi practice pentru a ne oferi o reuşită ştiinţifică de apreciat. Din această perspectivă critică însă apare ca remarcabilă intenţia dar şi reuşita autoarei de a susţine, prin contribuţia personală, constând în conexiuni transdisciplinare, în dezvoltări şi proiecţii, în validări şi modele integratoare, din punctul nostru de vedere apreciative pentru o analiză de practici educaţionale, domeniu de maximă importanţă al dezvoltării copiilor cu potenţial înalt.

Lucrarea *Consilierea pentru dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor cu aptitudini înalte* se propune prin valoarea teoretică şi ştiinţifică remarcabile, singularitatea domeniului de investigaţie, aplecarea spre transdiciplinaritate şi multivarianţă în prelucrarea datelor specifice, maturitatea interpretărilor şi argumentaţiei, validitatea concluziilor inferate, precum şi stăruinţa în argumentarea psihopedagogică modernă.

Prof. univ. dr. Romiţă IUCU

ISBN 973-30-2936-X
9789733029366